Miguel Navarro Rodríguez
Jesús Cabral Araiza

PODER CONFLICTO Y COLABORACIÓN en instituciones educativas



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Poder, conflicto y colaboración en instituciones educativas

Poder, conflicto y colaboración en instituciones educativas

Miguel Navarro Rodríguez
Jesús Cabral Araiza



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de la Costa

Primera edición, 2006

ISBN 970-27-1089-8

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Prólogo

No cabe la menor duda de que la realidad más compleja es la dimensión humana. Dicha afirmación es el preludio de lo que ofrece esta obra; más allá de ser un lugar común para diferentes explicaciones sobre el ser humano, es una explicación realista cuando se entrelazan aspectos tan sutiles y reales como los que se presentan en esta obra.

La referencia no podía ser más directa sobre las pasiones humanas que gastan energía y crean fuertes lazos de filiación o rechazo. Así, la presente obra trata diversos aspectos relacionados entre sí; entre ellos se destacan: antecedentes de instituciones educativas formadoras de docentes en México, el conflicto interpersonal y grupal, el poder, las actitudes humanas en el terreno de la formación y el quehacer docente, el importante aporte de la narrativa como método de indagación, la gobernabilidad, la institucionalización, la institución escolar y el tema del conflicto, entre otros.

El lector encontrará un tratamiento minucioso y detallado respecto a la formación de docentes con referencia a las instituciones y los conflictos que se generan al poner en evidencia manejos de poder, imagen social, o incluso los ideales que se persiguen o que justifican acciones que, consideradas desde otras perspectivas, no tendrían razón de ser.

Uno de los aspectos que hacen atractiva la presente obra es la amalgama que se produce al mezclar la dimensión educativa con el paradigma psicológico de las pulsiones humanas, de esas pulsiones que determinan las acciones y las actitudes con las que los sujetos juegan, se relacionan o hasta se agraden para tratar de imponer su voluntar o destacar sobre los otros. Y es precisamente en esta mezcla de análisis que la obra destaca su aportación, pues no pueden ser comprendidas las realidades humanas si no es por la vía de la interdisciplinariedad, complejidad misma de lo que ya se describía al inicio de esta presentación.

La invitación al lector es para que agudice sus sentidos en el análisis y búsqueda de analogías entre los diversos grupos humanos en conflicto y lucha de poder, en particular el referente al gremio magisterial.

Javier Orozco Alvarado

1
El conflicto en las instituciones educativas

La descomposición de todo gobierno comienza
por la decadencia de los principios
sobre los cuales fue fundado.

Montesquieu

Los directivos de la educación y el conflicto

Se admite que 80% de los problemas serios que aquejan a las organizaciones modernas se refieren al factor humano en contraposición con problemas acerca de los objetos o la tecnología de la organización (Aguilar, 1987), es decir, la mayor parte de los problemas que tienen las organizaciones apuntan a la interrelación constante de las personas, la que se deteriora hacia el conflicto; por lo anterior es necesario el estudio científico del conflicto para abordarlo, desarrollarlo, y sobre todo prevenirlo, en el bien de las tareas hacia la calidad de nuestras instituciones.

Los directivos educativos deben saber administrar el conflicto, aun cuando su verdadero papel está en administrar la gestión de calidad en sus escuelas; sin embargo, para hacerlo tienen que abordar los factores obstaculizantes y darles la adecuada solución; así, el conflicto escolar es una realidad ineludible, ya que desde el momento en que existen intereses relativos a la distribución de los recursos y diferentes visiones acerca de la realidad escolar y las diversas formas de abordarla en el seno de nuestras instituciones, posiciones que son sostenidas por miembros y grupos de nuestras comunidades educativas, el directivo escolar debe,

por tanto, estar preparado y armado con las herramientas teóricas y de índole práctica que le posibiliten el manejo adecuado del conflicto en su institución.

El conflicto tiene una definición etimológica; viene de *affligere, aflictum,* o *inffligere, inflictum;* esto es, afligir e infligir. De acuerdo con lo anterior, conflicto es un choque entre dos posiciones antagónicas.

Tipología de los conflictos

Existen los siguientes tipos:

Conflictos de intereses. Dos o más posiciones opuestas divergen en opiniones, distribución de recursos y asignaciones de poder. En los conflictos de intereses los valores fundamentan los posicionamientos ideológicos y de opinión, así como los deseos fundamentan tanto el logro del poder como la posesión de los recursos en pugna.

Conflictos conscientes e inconscientes. Se refieren a la característica de los protagonistas del conflicto respecto de su conocimiento o desconocimiento del papel exacto que desempeñan en el conflicto, es decir en el desempeño que tienen como antagónicos en su postura opositora.

Conflictos institucionalizados y no institucionalizados. Establecen una diferenciación entre los conflictos que acompañan el desempeño institucional y se presentan al interior de una institución. Ejemplo: el conflicto salarial entre la parte sindical y la oficial es un conflicto institucional porque está instituido para que se desarrolle y resuelva en espacios y tiempos ex profeso, año tras año. Los conflictos no institucionalizados pueden presentarse una vez y no volver a repetirse exactamente en la misma forma que una vez anterior.

Conflictos psicológicos. Tratan sobre las posiciones que se expresan y afectan el cuerpo de creencias y actitudes de una de las partes; afectan el cuerpo de percepciones y de las posturas que se asumen a partir de las mismas.

Conflictos de ruptura básica. Son posiciones antagónicas de principio y de fondo; ejemplo: mientras que *X* está en favor de una política estatizante y de liberación de recursos para la atención del medio social y asume que la política debe ser de reducción del gasto público y de privatización de las empresas públicas.

Conflictos de medios. Se refieren a la forma de abordar las cosas o a los métodos empleados. Es común que dos posiciones conflictivas en torno a medios deriven en un conflicto de ruptura básica, debido al no desarrollo del conflicto.

Conflictos primarios y secundarios. Los primeros corresponden al tipo de conflictos que se pueden resolver cara a cara mediante el diálogo directo. Los segundos son aquellos que requieren mediación debido al fuerte contraposicionamiento psicológico que existe.

Conflictos positivos y negativos. Un conflicto positivo es aquel que al abordarse y desarrollarse deja a la organización un avance considerable y un mejor ambiente, ya que producirá reglas claras y una plataforma para una mayor productividad. Un conflicto de tipo negativo es aquel que aun cuando tenga el mejor de los abordajes y tratamientos, siempre dejará un mal saldo para la organización y para las personas involucradas; ejemplo: los de tipo psicológico que han empeorado hasta llegar a los ataques personales que refieren a la intimidad de cada individuo; cualquier desarrollo de estos conflictos, una vez conocidos por los integrantes de la organización, tendrán siempre un saldo negativo, por lo cual es necesario el abordaje oportuno de los conflictos psicológicos para que no se conviertan en negativos.

Conflictos horizontales y oblicuos. Los primeros tratan sobre los conflictos que se presentan entre personas del mismo nivel jerárquico, en tanto que los segundos afectan a personas ubicadas en distintos niveles de jerarquía.

Conflictos de tipo político-institucional. Refieren a las posiciones antagónicas expresadas al interior de la organización y que demandan un espacio de poder, para lo cual se intenta ganar la posición de más miembros de la organización. Es frecuente que los conflictos de tipo político sean, en su esencia, conflictos de intereses, por lo cual existe un tránsito natural de un conflicto de intereses al cual se le agrega un ropaje ideológico y se transforma con ello en un conflicto de tipo político.

Conflictos naturales e inducidos. Aquellos que se presentan como parte de un desarrollo previsible; son conflictos de tipo natural en donde las partes entraron en pugna sin mediar la premeditación de cualquiera de ellas; en cambio, cuando se dan pasos premeditados que obligan a una respuesta de una de las partes, se trata de un tipo de conflicto inducido debido a que se han hecho planes de ganar-perder en la relación afectada por el desacuerdo.

El origen del conflicto

Los conflictos, atendiendo a la naturaleza informal de la organización, se originan en la mayor parte de las veces por una deficiente comunicación y, por ello, por las conductas no asertivas que hacen fallar en el manejo de la relación humana. Los conflictos empiezan siendo pequeños puntos de alerta, focos rojos que se encienden en el manejo de una comunicación interpersonal u organizacional que, al no ser atendidos por negligencia o por desatino, crecen, se agravan y derrotan muchas veces al directivo de la institución.

Entre las causas más frecuentes de los conflictos se encuentran:

El enfoque paradigmático. Buena parte de los conflictos se originan por una opuesta percepción de la realidad, motivada por el diferente enfoque adoptado por los protagonistas del conflicto; esto es, se mantiene una visión estrecha respecto a sólo considerar los aspectos de la realidad en cuestiones acordes con nuestros patrones, con nuestro propio paradigma y, de acuerdo con ello, no aceptamos los puntos de vista de difieren de nuestra propia percepción; en este punto se recomienda una actitud de apertura, mantener la mente abierta al cambio y considerar una situación desde diversos ángulos.

La visión prejuiciadora. Allport (1958) define el prejuicio como "una actitud de rechazo hacia una persona, que pertenece a un grupo, simplemente por el hecho de pertenecer a ese grupo, y por lo tanto se le atribuyen características objetables que son adscritas a ese grupo". Es decir, las generalizaciones que hacemos de las personas y de las circunstancias nos impiden ver al todo en movimiento, y por ello las cosas y las personas simplemente están cambiando y no corresponden sus atributos reales a las generalizaciones mecánicas que les asumimos. Las causas de los prejuicios son, entre otras:

- *Factores estáticos*. El retrato que obtenemos de la realidad, cosas o personas percibidas es una fijación que no cambia en nuestra mente.
- *Coreografía estática*. El ambiente que rodea a la fotografía que hemos tomado, de igual forma es fijo, no cambia en absoluto.

Con estos elementos de fijación una mente prejuiciadora elabora una generalización que, las más de las veces, es una calificación *a priori* de los atributos de aquello que no conocemos, transformándose en un prejuicio. Algunos ejemplos de prejuicios:

- Las mujeres que usan minifalda son fáciles.

- Todos los taxistas son abusivos.
- Trabaja de agente de tránsito, entonces es una persona corrupta.
- Es profesor, entonces ha de ser muy flojo y mantenido del gobierno.
- Ya es supervisora de zona escolar, ¿qué no haría para llegar al puesto?
- Es un profesor del grupo *X,* entonces él es de esta manera.

Resulta obvio que quien expresa sus prejuicios daña la relación y la adecuada comunicación que debería establecerse hacia las personas descalificadas; es frecuente que en los ambientes laborales las descalificaciones producto de la expresión de los prejuicios sean motivo de un rápido flujo y de un enturbiamiento del clima relacional; cuando el directivo es prejuicioso cada expresión de sus prejuicios será fuente permanente de conflicto y de una pérdida de confianza por parte de sus subordinados.

Información insuficiente. Cuando el directivo toma decisiones con sólo una parte de la información, y esto afecta los intereses de terceros, se origina un conflicto; la regla es decidir y asumir una posición cuando se cuente con, si no la totalidad de los elementos de información, sí con la mayor parte disponible de acuerdo con las circunstancias, de forma que las decisiones adoptadas moderen la respuesta de quienes son afectados por ellas.

Conductas no asertivas. Aguilar (1987) nos proporciona un modelo de relación interpersonal formado por principios y derechos asertivos. Define la asertividad como la habilidad de transmitir y recibir mensajes de una forma honesta, directa, oportuna y profundamente respetuosa; cuando las personas no ajustan su modelo de relación en el entorno asertivo surgen intolerancias a frustraciones, e inseguridades que hacen de la comunicación interpersonal un verdadero problema; con ello se dan manifestaciones de conducta agresiva, las que en sí son fuente importante de conflictos; la importancia de expresar de forma clara, directa y oportuna aquello que queremos decir, haciéndolo con el respeto necesario hacia quienes nos dirigimos, hace la diferencia entre un pequeño diferendo que se atenúa y se clarifica en una sola vez, y el conflicto que, de ser pequeño, se va alimentando, haciéndose grande hasta explotar en un problema que afecta no sólo la relación personal sino la profesional, laboral, etc. Entre los principios asertivos que Aguilar (1987) propone, se encuentran los siguientes:

- Profundo respeto a sí mismo.
- Respeto a los demás.
- Ser directo.
- Ser honesto.
- Ser oportuno.
- Saber decir.
- Saber escuchar.
- Control emocional.
- Ser positivo.
- Lenguaje no verbal.

Según Aguilar (1987), la opción asertiva promueve la dignidad y el autorrespeto en un plano de igualdad con los demás. De esta forma, en la relación personal se triunfa sólo y a condición de que los demás triunfen en nosotros mismos, en una relación en donde no haya perdedores, sólo ganadores en una relación profundamente respetuosa.

Entre los derechos asertivos se encuentran algunos muy importantes que abatirían los conflictos con sólo ajustar nuestras conductas a su observancia. Ejemplo: derechos a expresar las propias necesidades, a decir no, a pedir reciprocidad, a no sentirse culpable, a hacer menos de lo que humanamente se puede hacer, a tener éxito, etcétera.

De entre estos derechos existe uno muy especial que tiene que ver con la teoría del conflicto como un importante medio preventivo: es muy importante saber decir un *no* a tiempo; es mucho más importante que decir que sí. El sí alimenta la esperanza no justificada, la visión ajustada a los intereses propios y alimenta la frustración y, con ello, la agresividad para el caso de la no obtención de aquello que se solicita, y es una importante fuente de conflicto. El saber decir *no* a tiempo, especificando de forma clara y directa las razones, desactiva los problemas cuando el conflicto es muy pequeño y la esperanza no justificada es poca.

Insuficiencia de recursos y cuestionamientos a los criterios de distribución. Cuando los recursos son escasos y la demanda de los mismos excede las prevenciones del directivo para dar satisfacción a quienes los solicitan, y si a esto se suma el cuestionamiento por los criterios de distribución, se manifiestan por estas causas los más variados conflictos; en este punto el directivo puede acercar la información acerca del problema con oportunidad a las partes involucradas y clarificar ante ellos las reglas del juego respecto de la distribución, ajustándose al marco

normativo, al tiempo que se discute la propuesta de solución respecto de los recursos faltantes; así el directivo se anticipa al conflicto y no es sorprendido por él.

La no escucha del directivo. Acevedo (1996) refiere sobre la gran importancia del saber escuchar para los directivos organizacionales, respecto de que la escucha es un acto plenamente interactivo en donde quien escucha se abre, mantiene la apertura de pensamiento en una acción generosa brindando su tiempo y atención, además de la comprensión y compromiso.

Acevedo (1996) plantea cuatro problemas frecuentes en la escucha:

- *Soñar despierto*. Quien escucha, finge hacerlo, el mensaje rebota y no penetra; quien aparenta escuchar, se mantiene sin realizar ningún gasto de energía, absorto y perdido en la no escucha.
- *El debate*. Quien escucha, con sólo oír las primeras frases que rompen con su propia visión y paradigmas, internamente elabora su propia contraargumentación, ensimismado en debatir la escucha, por lo cual no comprenderá el punto de vista del interlocutor y no la realimentará, más bien la debatirá sin haber escuchado realmente los razonamientos de quien confió en la escucha.
- *La digresión*. Es frecuente que quien escucha, al asociar un hecho que ha escuchado con acontecimientos o situaciones que ya ha vivido, se pierda de la escucha y, al intentar volver a ella, puede decir ¿perdón, qué me decías? De esa forma se llega y se sale continuamente del acto de escuchar, no existe una concentración completa para con lo que nos dice nuestro interlocutor.
- *Planeación a lo inmediato*. Éste es un problema que se presenta cuando quien escucha también finge hacerlo, ya que su mente está ocupada en pensar qué es lo que va a hacer en cuanto llegue a su casa, en las próximas horas, mira constantemente el reloj, y sigue fingiendo que escucha.

Si los directivos tienen estos problemas en la escucha, estarán lejos de conocer la naturaleza real de los problemas y también lejos del abordaje de las soluciones, se acumulará la tensión y el conflicto estallará. El desarrollar las habilidades de escucha permite estar en contacto, estar presente e incidir en el desarrollo de los acontecimientos realimentando la escucha y planteando ante la visión del interlocutor la propia visión sin romper el momento empático, es decir, en la escucha se asume una posición empática razonando desde el ángulo de nuestros interlocuto-

res, pero en un momento posterior se deben realimentar los puntos de vista del otro con los puntos de vista propios, que habrán sufrido un ajuste o no después de la escucha.

Posicionamientos ideológicos. Las ideologías unen y separan al mundo, forman cuerpos de creencias irreductibles con elementos de política ideal, sistemas de valores y de justicia ideales. Para quienes son sostenidos por una postura ideológica, asunto en el cual si se es ortodoxo la posición ideológica no es asunto de negociación, se es o no se es. Debido a lo anterior, los contraposicionamientos ideológicos descompondrán a la organización, entendida como el todo de sus miembros y no sólo como aquel todo que asume la misma postura ideológica. El primer paso necesario en el abordaje de los conflictos es el de su desideologización, es decir, situar la naturaleza problemática desprovista de los posicionamientos irreductibles que nazcan de un cuerpo de ideas en las cuales se cree de forma doctrinaria; se hace necesario que las partes reconozcan un cuerpo mínimo de verdades lo más pragmáticas posibles acerca de la naturaleza de la propia organización y que tienen que ver con su supervivencia y con las cuales cualquier postura ideológica asumida a ultranza deviene la muerte de la propia organización; cuando se ha logrado esto los conflictos pueden ser abordados para ser tratados con soluciones aceptables en el marco de la salud organizacional.

Posición igualitaria. En una organización, una fuente común de conflictos la constituye que los miembros de la misma sientan ser tratados injustamente en relación con el trato favorecido otorgado a otros integrantes y que se asume que están más "cerca" de la administración o dirección de la institución; por ello es necesario que los directivos ajusten su desempeño a normas claras y de transparencia en el trato dado a todos; la inequidad siempre será un arma blandida por una de las partes en conflicto en donde se cuestione la integridad de la parte directiva; ser directos y oportunos, mostrando las reglas del juego sin caer en una muestra de debilidad que reacciona a un proceder de presión política, es una estrategia de desempeño directivo que evitará conflictos ante las posiciones demandantes de equidad en la organización.

Intimidad e interdependencia. Éstas, cuando son conductas permanentes y se adoptan para cumplir con el desempeño exigido pidiendo ayudas personales, solicitando constantemente favores, manifiestan una relación manipuladora que es frecuente que se exprese hacia quien puede realizar en forma desahogada su tarea, o bien hacia los propios directivos; el conflicto estalla cuando una de las partes se sacude a la

parte dependiente, y nace así el conflicto psicológico, ya que una de las partes se siente profundamente ofendida en su personalidad; el abordaje de este tipo de conflictos requiere, la más de las veces, un mediador que sacuda y "mueva el tapete" a la parte ofendida, que es la generadora del conflicto, para que asuma conscientemente la responsabilidad que le ha tocado en la ruptura.

Visión segmentada de la organización. Cuando un grupo de la organización concibe a ésta no como un todo, sino como un escenario en el cual los diversos grupos tratan de allegarse del poder y de las posiciones de privilegio, si esta visión segmentada de la organización es compartida por muchos miembros y grupos de la organización entonces el conflicto estallará a cada momento, porque será válido y permitido para todos el luchar por los intereses de grupo por sobre los intereses de una organización, la cual en los hechos no habrá de existir.

En este problema específico se requiere, primero, construir entre los diversos grupos y miembros el concepto de organización y de salud organizacional; si se logra con honestidad construir colectivamente tal concepto y establecer ciertos compromisos mínimos que tengan que ver con la salud organizacional, es probable que se avance en la solución de los conflictos. En este punto, dado que no existe el concepto de organización, la estrategia directiva debe ser profundamente democrática, estableciendo consensos necesarios y ejercicios colectivos que hagan ver a todos que lo que tienen en sus manos, es su organización; es dar el timón de aquello que, sin conocerlo, se había querido destruir, es un proceso difícil de construir en la organización entre grupos antagónicos y conflictivos. La otra estrategia de tipo directivo que se ajusta estrictamente a la norma podrá ir sobrellevando las cosas, pero el problema organizacional persistirá.

El manejo de los conflictos

La mediación y el arbitraje. Billikof (1998) propone un modelo de tratamiento de los conflictos a partir de dos perspectivas de abordaje: la mediación y el arbitraje.

De no atenderse, es frecuente que el conflicto se agrave creando tensiones interpersonales fuertes entre individuos que, al fin y al cabo, tendrán que seguir juntos por las necesidades propias de su trabajo. Nos hace observar Billikof cómo ese agravamiento pasa por un evitarse, por

negarse el saludo, por un proceso de despersonalización de una parte hacia la otra y viceversa y cómo cada una de las partes, en vez de resolver el conflicto, le resta aparentemente importancia, involucrando el apoyo psicológico de familiares y amistades que evalúan y juzgan desde la perspectiva de quien les ha confiado el problema, lo cual les permite a las partes ir sobreviviendo al conflicto, les permite ir conviviendo con él, pero nunca les permitirá resolverlo.

Billikof (1998) establece que cuando una de las partes decide afrontar el conflicto se encuentra ante un gasto importante de energía, ya que le es necesario entablar el diálogo pasando por tres supuestos "malos momentos" que le son opcionales, según sea la respuesta de la otra parte del conflicto: a) se expondrá a que la otra parte lo rechace y lo ponga en evidencia ante los demás; b) podrá reconocer su parte de culpa en la cual ha contribuido para el agravamiento del conflicto; c) quien está verdaderamente interesado en la resolución del conflicto estará finalmente dispuesto al cambio.

Si bien es cierto que el abordaje directo de los conflictos, efectuado de una manera madura y honesta por una de las partes involucradas, resuelve de tajo la situación y con ello se aumenta la productividad de los interesados. En otras ocasiones, las más de ellas, los administradores, al advertir el conflicto, han llamado directamente a las partes y las han conminado públicamente a que dejen de asumir actitudes inmaduras y que para el bien de la empresa o institución es necesario que se den las manos; cuando esto sucede así, los problemas de fondo no han sido tratados y el conflicto se ha resuelto de forma aparente, y puede después resurgir con una mayor intensidad.

En este punto se establece la necesidad de contar con un mediador entre las partes, que pudiera ser contratado por la empresa, y que asumiera su función desde una posición externa. Básicamente la mediación se establece cuando, para la resolución de un conflicto, las partes involucradas se reúnen a dialogar de las diferencias con la intervención de un agente externo que es reconocido por las partes por su imparcialidad y por su manejo confidencial de la información, debido a que muchas de las veces el conflicto tiene implicaciones muy personales en donde información de tipo muy particular tiene que ser conocida por el mediador y evaluada o juzgada en su opinión ante las partes en pugna.

Según Billikoff (1998), la mediación debe ayudar en el proceso de resolución de un conflicto, básicamente en lo siguiente:

1. Comprender la perspectiva del conflicto desde cada uno de los participantes.
2. Motivar a los participantes a enfrentar el desafío de la resolución del conflicto.
3. Establecer reglas claras de comunicación entre los participantes.
4. Apoyar a los participantes en la formación de un modelo de relación interpersonal más efectivo.
5. Apoyar en la nivelación del poder, cuando el conflicto es de tipo oblicuo.
6. Proporcionar apoyo en la planificación de la interrelación futura de las partes en conflicto.

La mediación como comprensión de la perspectiva de cada parte del conflicto. En este punto es importante entender los lenguajes por parte del mediador y explicitarlos ante ambas partes: ¿cuando tú dices esto, qué exactamente quieres decir en relación con...? O bien, ¿cuando dijiste esto, cómo te sentiste con respecto a...? Es importante que el mediador explore las intencionalidades y muestre ante ambos las deficiencias de comunicación como aspecto fundamental motivo del conflicto. Si bien es cierto que al inicio de la función mediadora la confianza en proporcionar información confidencial es poca, cuando las partes se dan cuenta del manejo honesto de la información por parte del mediador, aumentan el flujo de información y se explicitan de forma más clara sus conductas ante el mediador y ante la otra parte, lo cual contribuirá a la clarificación de los mensajes y de los errores cometidos en la relación interpersonal.

Motivar a los participantes para afrontar el desafío de la resolución del conflicto. El mediador, como bien lo plantea Billikoff (1998), debe dejar por sentado de forma clara ante los participantes lo relativo a las tres opciones propias del conflicto: la violencia física y verbal, el arbitraje y la mediación, donde si bien es cierto que es preferible el arbitraje a la violencia física o verbal, sin embargo en el arbitraje la parte directiva de la empresa u organización acumulará pruebas de la actuación de las partes y montará un juicio en el cual, como parte directiva, emitirá un fallo, que en muchas ocasiones no satisfará a alguna de las partes; en cambio, en la mediación el diálogo intermedial y la construcción de la alternativa de desarrollo futuro del conflicto, elaborada por las partes, proporcionarán una salida digna, decorosa y de respeto para las partes en conflicto; en este punto los participantes, al ponderar las ventajas

del método de la mediación en relación con sus necesidades, podrán aumentar el interés de abordar la resolución del conflicto en una idea ganadora para ambas partes.

Establecer reglas claras de comunicación entre los participantes del conflicto. El mediador, auxiliado del modelo asertivo, podrá construir en conjunto con las partes un modelo de comunicación ajustado a reglas claras en donde el ser directo, oportuno y respetuoso sean la norma que guíe en lo futuro el modelo de relación interpersonal; si bien es cierto que el proporcionar afectos entre las partes en conflicto no puede ser prescriptivo, sí lo es el determinar como norma de relación la cortesía y la consideración cuando nos dirijamos a la otra parte, donde a poco de esto se puedan construir relaciones basadas en el respeto mutuo.

Apoyar a los participantes en la formación de un modelo de relación interpersonal más efectivo. La comunicación clara, sin interferencias y realizada de forma directa, honesta y oportuna se hace en sí misma un modelo de relación interpersonal más efectivo que callar ante los mensajes que no nos gustan, acumular tensiones y frustraciones que nulifican la buena relación y que finalmente devienen conductas no asertivas y de corte agresivo.

El ser positivo y tener control emocional ayudarán a la formación de este modelo de relación. Es conveniente que entre las partes se identifiquen los errores del modelo de relación anterior con las características del nuevo modelo, en el cual están acordando por compromiso inscribir la nueva relación (el cual puede incluso escribirse) en el ser positivo; se procurará hacer hincapié, por norma, en aquellos aspectos positivos o características personales que nos gustan para la buena relación laboral o personal de la otra parte en conflicto, y se puede por decisión propia hacer omisión de aquellos aspectos deficitarios, desde nuestro punto de vista, de la persona involucrada, siempre y cuando no nos afecten de forma directa en nuestros propios derechos asertivos.

El control emocional significa que se es dueño de las respuestas y no nos dejamos arrastrar por la ira y la frustración expresando aquello que un momento de más calma nos hace arrepentirnos; así, el control emocional nos hace decidir premeditadamente que no nos molestaremos ante una situación desagradable, porque hemos decidido ponderar nuestras posibles respuestas y elegir aquella que sea conveniente para nuestro modelo de relación interpersonal y que más nos construya como personas.

Apoyar en la nivelación del poder cuando el conflicto es de tipo oblicuo. Cuando el conflicto se establece entre dos partes ubicadas en distintos niveles jerárquicos. Ejemplo: un trabajador y un supervisor; el papel del mediador, además de apoyar en relación con los puntos anteriores, se significa por ser un elemento de nivelación del poder, distribuyendo en la función de mediación hacia la parte de menor posición jerárquica la facultad de poder expresar de forma libre sus sentimientos y observaciones durante el proceso de mediación, garantizando que en la resolución del conflicto y en el desafío de afrontar el mismo las partes se encuentran en una posición de igualdad, en tanto interesa para la institución que ambos resuelvan el diferendo, construyendo la solución en una relación de pares pero con la conciencia del respeto a la jerarquía que se deberá observar con las futuras relaciones laborales.

Proporcionar apoyo en la planificación de la interrelación futura de las partes en conflicto. Finalmente, para el mediador y para las partes el producto de la resolución del conflicto es el cambio mismo en la relación interpersonal de los involucrados; se hace necesario entonces apoyar a los interesados en la planificación de la relación futura fincada en compromisos de cada una de las partes; Billikoff (1998) propone que las partes construyan, en el ejercicio de mediación, una matriz de dos columnas en donde una de las partes, por medio de lluvia de ideas, elabore con la ayuda del mediador un cuadro de necesidades de la otra parte contra la posición adoptada por la misma parte en relación con sus necesidades; cuando el ejercicio se cruza, se logra la compenetración de los compromisos y se está planificando de hecho la relación futura.

Tabla I.1
Planificación de la relación futura

Posición A Necesidad A1 Necesidad A2 Necesidad A3 Necesidad A4 Necesidad A5	
Posición B Necesidad B1 Necesidad B2 Necesidad B3 Necesidad B4 Necesidad B5	

En este ejercicio la idea es centrarse en la resolución creativa de las necesidades sin estancarse en las posiciones o posturas que asumimos para cumplir, desde nuestro punto de vista, con nuestras necesidades. Cuando ambas partes construyen soluciones creativas para cada necesidad, pensando en la otra parte, superan el posicionamiento que, como antagónicos, estuvieron viviendo.

El conflicto en las escuelas, motivado por la gobernación escolar y el control del currículum

Es frecuente considerar que, debido a la naturaleza distintiva de las propias funciones de quienes laboran al interior de una escuela —lo cual provee distintas visiones y lecturas de la realidad escolar—, y aun cuando exista una orientación de las mismas funciones hacia la comunidad de fines al nivel estratégico entre maestros y directivos escolares, aun así es común establecer que debido a ello es inevitable el rompimiento entre los profesores, que enfrentan la tarea sustantiva de docencia, y los directivos, quienes deben dirigir y coordinar el trabajo de los docentes, además de ocuparse de los ámbitos de la planeación, la evaluación y el propio control de todas las actividades escolares.

Lo anterior corresponde a la teoría estructural de las tensiones entre control profesional y control burocrático, la cual establece que los profesores y los administradores se habrán de adherir a distintas visiones respecto de la gobernabilidad escolar (Harrison, 1994).

Particularmente es interesante el anterior estudio, porque fue realizado en una muestra representativa de escuelas secundarias israelíes, en donde se analizó el conflicto entre los administradores escolares y los profesores respecto de la gobernabilidad escolar y el control del currículum. El estudio mostró que el grado de la competencia de los profesores "es afectado por la naturaleza institucional y la diferenciación ocupacional, además de la cultura particular y las fuerzas históricas en las diferentes sociedades" (Harrison, 1998). El estudio identifica la gobernación escolar, particularmente aquella impulsada por el debate del control del currículum entre profesores y administradores, como el punto álgido del conflicto en la escuela secundaria israelí. Así, mientras en la mitad de la última década (de los noventa) se han efectuado esfuerzos institucionales por involucrar a los profesores en la realización

de las últimas reformas del currículum, sin embargo en los hechos ante estos intentos ha prevalecido la resistencia a la descentralización mediante la tendencia de los administradores a la introducción de políticas nacionales de evaluación que estandarizan el currículum y afirman la gobernación escolar desde el centro (Caldwell, 1990; Elmore y Fuhrman, 1990).

A partir de la anterior premisa, y tomando como base la teoría de las tensiones entre el control profesional (técnico) y el control burocrático (administrativo) en las escuelas (Elmore, 2000), se ha analizado que las posiciones en conflicto entre profesores y administradores se habrán de adherir o divergir según sus distintas visiones en cada implementación de reforma.

Según refiere Harrison (1998), recientes análisis teóricos respecto de este conflicto afirman que las diferentes posiciones pueden consensuarse si los administradores consideran que la posición del conflicto por parte de los profesores es afectada por la naturaleza institucional y la diferenciación ocupacional, así como la cultura particular de cada gremio de profesores (Abbott, 1988; Halpern, 1992). Por ello, si los administradores escolares al establecer cualquier reforma orientada hacia la escuela toman en cuenta estas características involucrando a los maestros en su concepción, respetando las particularidades que influirían en una posible posición conflictiva, entonces el conflicto no tendrá base para existir.

Las implicaciones entre la pedagogía y el conflicto

El conflicto puede ser abordado desde una perspectiva social-pedagógica. Cuando se establecen relaciones entre pedagogía y conflicto, es ineludible abordar el componente social, ya que es difícil sustraer la responsabilidad de los educadores en gran parte de la naturaleza conflictiva que queda fuera de la escuela. Según lo apunta Ghiso (1998), utilizando una metáfora natural:

> Los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas de la escuela; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios (Ghiso, 1998: 2).

Es decir, los maestros fuimos indiferentes ante los males sociales como el alcoholismo, la drogadicción, la delincuencia, y siempre los dejamos fuera de nuestras escuelas, sin educar y formar a nuestros alumnos con nuestro propio ejemplo, de forma que se combatiese esta realidad social; ahora el mal y la disfunción conflictiva de estos problemas invade nuestras escuelas y, como profesores, nos vemos obligados a dar un tratamiento pedagógico a estas calamidades dentro de nuestras propias aulas, lo cual obliga a analizar las diferentes aproximaciones para su tratamiento.

De acuerdo con la concepción anterior, existen al menos tres modalidades educativas en relación con los anteriores conflictos.

La primera es aquella que reprime el error y el conflicto con el castigo, la que destierra el conflicto literalmente de la escuela por la vía coercitiva; está acorde con la visión de Foucault (en Bentham, 1980) respecto de los controles que asumen un panóptico en la escuela, es decir un espacio, llámese dirección, prefectura, etc., apropiado para vigilar, controlar y eliminar el conflicto escolar. Dicho de otra forma, la basura se sigue barriendo hacia fuera de la escuela.

La segunda modalidad es aquella que elude el conflicto, lo minimiza, lo invisibiliza y lo trata con el fin de atenuar sus disfunciones. Si bien es cierto que esta aproximación no resuelve la raíz problemática al igual que la primera modalidad, también es cierto que permite ir aplazando con medidas aproximativas y atenuantes el estallamiento, lo cual crea una falsa atmósfera de funcionalidad escolar, donde se funciona a pesar de que múltiples cuestiones estén permanentemente aplazadas y estén encendidos decenas de pequeños puntos conflictivos. Aquí el directivo escolar es tremendamente ineficaz, la eficiencia organizacional es mínima y la estructura de lo organizacional escolar siempre estará flojamente acoplado (Weick, 1969).

Una tercera modalidad afronta el conflicto, ubicándolo como un agente dinamizador de los cambios que la escuela requiere. Desde esta perspectiva, sólo en el error y el conflicto se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, y es en torno al conflicto cuando se presentan actitudes reflexivas que favorecen los procesos de construcción de nuevo conocimiento. Ésta es una visión de desarrollo y transformación, utilizando el conflicto como agente de cambio y de enseñanza (Ghiso, 1998).

Si nuestra concepción pedagógica respecto del conflicto escolar coincide con la primera modalidad, nuestro enfoque será autoritario; los alumnos no dispondrán de ningún medio para poner en duda las decisiones de los maestros, al igual que nosotros como profesores no disponemos de medios para cuestionar las decisiones de los supervisores y administradores. En esta concepción el conflicto no favorecerá aprendizajes significativos.

Si nuestra concepción del conflicto en las escuelas es congruente con la segunda modalidad, la de eludir el conflicto, de acuerdo con Freire (1974) estaremos simulando una no implicación, ya que no existe la neutralidad; así, el quehacer del maestro es pedagógico y político, es decir, el maestro debe asumir una posición educadora y transformadora ante la realidad problemática.

Finalmente, si se asume una pedagogía desde el conflicto, ubicando a éste como agente dinamizador, estaremos en una constante búsqueda de conocimientos, habilidades y actitudes, presentes en colectivo, para resolver el conflicto escolar y aprender de él; ello implica reconocer que emitir propuestas pedagógicas desarrollando el conflicto implica asumir una postura de interlocución e interacción para con los demás, es decir requiere una práctica dialógica que construya al colectivo escolar.

Para Freire (1974), el diálogo es una praxis que cuestiona el autoritarismo, supera los prejuicios y fundamentalismos, los contraposicionamientos ideológicos irreductibles; así, la construcción dialógica se configura con dos instrumentos metodológicos básicos: el *reconocimiento* y la *reinvención.*

El primero, reconoce a los objetos y subjetividades de la realidad problemática, a la vez que acerca a los sujetos que la transforman o distorsionan, es un encuentro pedagógico de los sujetos que dialogan de cara a la realidad conflictiva. Es un aprendizaje significativo donde se construye a partir de la situación problemática.

Para reinventar, se impone como condición descomponer críticamente nuestra visión prejuiciada de la realidad y del otro que ha dialogado. Así, la reinvención se concibe como el rehacerse a sí mismo, rehaciendo a la realidad, en colectivo dialógico; el construir a partir de la esperanza de alcanzar lo mejor con la condición de la pluralidad y la no exclusión.

En nuestros países subdesarrollados es difícil que nuestras escuelas de educación básica alcancen a las del primer mundo en cuanto a recursos, infraestructura y otros índices educacionales que se vean afectados

por los apoyos materiales propios de la tecnología educacional; sin embargo, el componente humano será en todos los casos esencialmente el mismo; sobre él es en quien debemos los educadores trabajar para dotar a nuestras instituciones escolares de una administración humanamente eficiente y funcional.

2
Marco comprensivo del conflicto en la escuela

El conflicto es un signo de que existen verdades
más amplias y perspectivas más bellas.

A. N. Whitehead

Escuela y organización

Las escuelas son organizaciones complejas (Ghiso, 1998); como organizaciones asumen tanto rasgos distintivos como comunes en cuanto a las características que las identifican o separan de otras organizaciones. Las primeras tipologías distintivas referidas a las escuelas fueron abordadas por Allison y Kameron (en Guadamuz, 1998) y refieren a sus objetivos ambiguos, tecnología indeterminada, acento en la autonomía más que en la autoridad, etcétera. Con ello se buscó fundamentar un tratamiento de gobierno y de manejo del conflicto, enfrentando la naturaleza distintiva de la organización escolar.

En contraparte, las clasificaciones organizacionales de la escuela en cuanto a sus rasgos comunes, tienen dos acercamientos en el tiempo: las clasificaciones de Parsons (1956, 1958) y de Etzioni (1961), que datan de los años sesenta y que remitían a considerar los rasgos en escuelas, prisiones y hospitales atendiendo a la estructuración burocrática de tales organizaciones. Si bien es cierto que en Parsons se advierte una clasificación organizacional de tipo funcional que atiende al rol social a desempeñar por la organización escolar, el interés esencial se marca por una estructuración de tipo burocrático.

Posteriormente surgieron los planteamientos de las anarquías organizadas, que buscaron establecer un sentido de ordenación lógica en el concierto interactivo de las relaciones estructurantes de los actores escolares (Cohen, March y Olsen, 1972), donde las características de incertidumbre y flojedad estructural le asumieron a las organizaciones educativas un perfil de bajo control de parte de la administración a los procesos en los cuales se inscriben los actores organizacionales.

Por otro lado, en contraposición con la anarquía organizada y de cara ante la burocracia y rigidez de muchas escuelas, la refutación de tales propuestas que buscaban unidimensionar las prácticas de las organizaciones escolares para inscribirlas en una estructuración formal que respondiese a la autoridad y a una gobernación unidireccional, se encuentra especialmente en Perkins (1973) y en Corson (1973). De manera fundamental, Corson planteó la necesidad de considerar a escuelas y universidades como un tipo especial de organizaciones en donde la estructuración burocrática supondría una dificultad inherente hacia el desarrollo de las funciones sustantivas, habida cuenta que tales funciones tenían que ver con la creatividad y el trabajo académico, producción de conocimiento científico, etcétera. Se señaló, así, el inminente peligro de que las escuelas gobernadas como estructuras fuertemente burocratizadas acaso funcionasen mal para con sus propósitos esenciales, es decir los referidos a la creatividad y productividad del conocimiento (Corson, 1973), en el supuesto de que tales productos intelectuales requieren de un margen de autonomía y colegiabilidad.

El abordaje organizacional sobre la escuela y que se refiere a las prácticas informales que se suscitan al interior de los centros escolares, es realizado cuando se afirma respecto de la organización informal:

> Esta configuración toma, en la escuela, la práctica de relaciones sociales y profesionales, se expresa en ellas más aún motor y filtro de la organización formal, la escuela existe en y a través de sus prácticas. En este momento de las prácticas, la escuela les provee de nuevos contenidos: el conjunto de tradiciones de usos más o menos locales y extendidos, de historia acumulada, de sedimentadas formas de hacer las cosas (Ezpeleta, 1989: 22 y 23).

Este entramado de prácticas informales al interior de la escuela conlleva a constituir lo que diversos autores de la teoría de la organización han llamado el clima de trabajo (Fernández, 1998; Robbins, 1998; Wood, 1995); en particular, Ball (1994) y Ezpeleta (1989) abordaron en sus estudios el conjunto de interacciones en que se constituye el clima

de trabajo en la escuela y cómo reaccionan los profesores dentro del ambiente escolar, estableciendo toda una micropolítica relacional que orienta la participación entre los docentes hacia los ámbitos tanto personales como laborales dentro de la escuela. Así, se define el clima escolar como "El encuentro diario de un grupo de personas que comparten una pertenencia laboral" (Ezpeleta, 1989: 159). De la misma forma, este autor aporta una consideración acerca de lo que sería un buen clima de trabajo en la escuela:

> Es la expresión de un ambiente donde se comparten proyectos y preocupaciones, se clarifica el sentido individual y colectivo de la tarea y se potencia el compromiso de cada uno con las metas de la institución. Algunas escuelas lo logran, otras no (1989: 159).

La investigación de Ezpeleta (1989) respecto del clima de trabajo y la satisfacción de los profesores es ilustrativa, si observamos el tipo de preguntas que se hicieron en el cuestionario; por ejemplo: ¿qué tipo de cuestiones te ayudan a sentirte bien y mal en el trabajo? Las respuestas de los profesores respecto de aquello que importa para lograr un clima sano de trabajo fueron, entre otras:

- El equilibrio y la correcta conducción del personal jerárquico para evitar la incomunicación.
- Estabilidad y equilibrio emocional de la dirección.
- El trato solidario y humano.
- Un ambiente tranquilo y organizado.
- Apoyo y cierta independencia que el director pueda conceder al maestro.
- Tolerancia, compañerismo.
- Aliviar tensiones, estimular el reconocimiento.

De acuerdo con lo anterior, es importante establecer que la problemática sobre el clima de trabajo y las relaciones entre el profesorado cubren parte importante de las preocupaciones de los docentes y no son, con mucho, inferiores a los problemas que plantea el currículum o los relacionados con las percepciones salariales y los ascensos profesionales.

A este respecto, es interesante la investigación sobre clima organizacional y de trabajo que realizaron Fernández y Navarro (1998). En ella se identifican 12 elementos que pueden constituir un clima de trabajo:

- Canales receptores más empleados.
- Tolerancia al conflicto.
- Consideración.
- Conocimiento de objetivos y estructura.
- Desinterés.
- Responsabilidad.
- Estilo de liderazgo.
- *Locus* de control en el trabajo.
- Grado de satisfacción laboral.
- Claridad en las normas desempeño.
- Aceptación y deseo de cambio.
- Tolerancia al riesgo.

Estos factores fueron analizados en una evaluación del clima organizacional de instituciones actualizadoras de docentes del estado de Durango, lo cual es ilustrativo de que las instituciones escolares presentan las condiciones previstas por la teoría organizacional, y de que es totalmente factible investigar acerca de su organización informal.

Woods (1995) realizó un interesante estudio de la dinámica interna de las escuelas, que desnudan su clima de relaciones informales y que en situaciones de conflicto hacen moverse a los actores hacia uno u otro sentido. Al respecto afirma:

> El análisis de los acontecimientos críticos en todas las escuelas tienen lugar de tanto en tanto, crisis que alteran el orden normal; lo típico es que se haga responsable de ello a alguien, que haya puntos de vista en conflicto, acerca de quién pueda ser el responsable, que se pierda la calma, todo lo cual repercute negativamente en la educación, pero no es forzoso que así sea, pues de estos incidentes podemos extraer valiosas enseñanzas (1995: 26 y 27).

La idea de Woods (1995) de aprovechar el conflicto organizacional dentro de la escuela para mejorar el desempeño y obtener aprendizajes, concuerda con Ghiso (1998) y con Robbins (1998). En particular, Ghiso relaciona tres diferentes abordajes para el conflicto en la escuela: en un abordaje tradicional el conflicto se reprime y los problemas se

arrojan fuera de la escuela; en un segundo tratamiento el conflicto no se reprime, sino que se soslaya y se evade, permaneciendo latente dentro de la escuela y creando "ruidos" en las comunicaciones formales e informales; en ambos casos el resultado del conflicto es su empeoramiento. Finalmente, y de acuerdo con la teoría dialógica de Freire (1981), Ghiso propone un abordaje pedagógico del conflicto que suponga el paso por las fases de descomposición y reinventamiento, después de lo cual habremos salido del conflicto fortalecidos en tanto nos hemos construido como sujetos y emergido de un proceso dialogizante.

La gobernación y el conflicto escolar

Si consideramos que todo gobierno es una institución que aglutina a una comunidad política para los efectos de legitimar, otorgar y validar con el propósito de lograr la eficacia en los fines de gobierno, podremos considerar que la gobernabilidad "Es la capacidad de un gobierno de ejercer a la vez estas dos funciones: legitimar y proporcionar eficacia en la dirección de los asuntos públicos" (Dharendorf, 1980, en Arboz y Giner, 1993: 5).

Esa capacidad de gobierno o gobernabilidad, de acuerdo con Arboz y Giner (1993), asume en su función, entre otras, las siguientes características:

- Ostenta autoridad.
- Transmite órdenes.
- Distribuye y redistribuye los bienes y recursos materiales que controla.
- Otorga y quita privilegios (distribuye honores y castigos).

Esas funciones de la gobernabilidad están presentes en la escuela como organización; sin embargo, la acción de los gobernados, esto es de los profesores, no se inserta de manera dócil acatando la directividad del gobierno escolar; esto remite al problema mismo de la gobernabilidad y a su gran contradicción: a mayor gobierno menor libertad personal, y viceversa, por lo cual se apunta: "En consecuencia, el inconformismo es un factor permanente y genera una conflictividad que impide aceptar sin reticencias el fin de la historia" (Arboz y Giner, 1993: 7). Lo anterior

ha llevado a la búsqueda constante de nuevas formas de gobierno y de gestión en la escuela, que permitan la participación de los profesores y directivos en un contexto de gobernabilidad consensuado y armónico.

Significaría que la gobernabilidad escolar no es un componente que posibilite la ausencia de los conflictos escolares, es decir, aun en un ambiente de gobernabilidad plena existirán los necesarios conflictos naturales, que dan vida a las organizaciones escolares y que permiten su desarrollo. Algunas veces los conflictos en las escuelas tienen determinantes ideológicas, ya que se ha manifestado que:

> A un nivel más concreto, podemos ver las contradicciones de las instituciones en el hecho de que la escuela tiene diferentes obligaciones ideológicas que pueden entrar en conflicto [...] estos conflictos ideológicos impregnan nuestras instituciones y tienen lugar cada día en ellas (Apple, 1994: 31).

Robbins (1998) está de acuerdo respecto del papel motor del conflicto en el desarrollo de las organizaciones; sin embargo, es necesario precisar que lo que daña a las organizaciones escolares en sí no es la aparición del conflicto, sino su intensidad desmedida, a la vez que la percepción de los miembros de la organización de que no existen recursos para tratar el conflicto y desarrollarlo. En esta última idea están de acuerdo Ianni y Pérez (1998), quienes se preguntan respecto del conflicto en la escuela: ¿qué hacemos con los conflictos?, y a continuación apuntan:

> La idea es hablar sobre lo que hay que hacer cuando el conflicto está instalado en la escuela; sin llegarse a hacer cargo totalmente del problema, asumir el compromiso junto con otros miembros de la institución y abordarlo, reconociendo que se tienen posibilidades y limitaciones; esto permite redefinir el conflicto y buscar la mejor solución posible (Robbins, 1998, en Garay, 2000: 12).

El conflicto es definido a partir de su raíz etimológica (Navarro, 1999); proviene de *affligere, inflictum,* afligir e infligir; significa golpear contra algo. Es definido, así, como un choque entre dos posiciones antagónicas.

Según Taschetta (2000), un conflicto es una oposición de intereses entre dos o más partes, para cuya solución se pueden buscar medios violentos o negociaciones, o bien el arbitraje de una tercera persona. Así, para Taschetta el conflicto es una situación que surge cuando en un grupo o en una persona se manifiestan relaciones como las siguientes:

- Se tienen objetivos distintos.
- Surgen opiniones diferentes.
- Aparecen fuerzas que luchan por el control del poder.
- Existe la percepción de invasión de competencias.
- Se percibe una necesidad como no satisfecha.

Ulloa (1995) ha citado a Bleger, quien ha señalado que lo que enferma a las instituciones no son los inevitables conflictos, sino la ausencia de recursos para percibirlos y buscar soluciones. En esa dirección apuntan los aportes de algunos teóricos sobre el conflicto en la escuela: incorporar en la búsqueda de soluciones a los actores del conflicto, estableciendo estrategias participativas y de compromiso (Barreiro, 2000; Cuberes, 2000; Taschetta, 2000).

Y es que los actores en el conflicto escolar deben incorporarse en la búsqueda activa de soluciones, desnudando el currículum oculto que disfraza la naturaleza más perversa del conflicto en la escuela: la lucha por el poder (Apple, 1994).

Es en las escuelas donde sus actores inscriben sus prácticas de conformidad en la propia naturaleza distintiva de la institución en tanto organización, es decir, si se asume una estructura de tipo burocrático flojamente acoplada, de acuerdo con Weick (1969), esto permea e imprime un carácter distintivo al ejercicio del poder y de la autoridad en los espacios escolares; la organización se gobierna de manera distintiva en la escuela al tenor de sus características diferenciadas en tanto estructura organizacional: orientación hacia la autonomía *versus* disciplina burocrática, objetivos y metas ambiguos, independencia del trabajo intelectual, etcétera. Lo anterior determinará una postura diferenciada que se adopte respecto de la gobernación escolar y de las gobernaciones de otro tipo de organizaciones.

Particularmente Apple (1994) introduce al debate de la gobernabilidad en la escuela el asunto esencial del poder y la dominación, lo cual supone el siguiente dilema: si ya de suyo la gobernabilidad escolar conlleva conflictos naturales por su oposición a libertad personal, cuántos conflictos más y de mayor gravedad acontecerán si incluimos en la ecuación del gobierno escolar injusticia y desigualdad:

> No es que yo crea que las condiciones no son malas en muchos colegios, en muchos trabajos remunerados y no remunerados que tantas mujeres y hombres desempeñan […] como se demuestra en […] detrás de las estadísticas oficiales de color de

> rosa […] hay otra realidad de creciente desigualdad, de terribles niveles de pobreza, de una crisis emergente (Apple, 1994: 9).

El mismo autor aporta un elemento catalizador adicional del conflicto en la escuela, al referirse a los llamados "controles técnicos" y que tienen que ver con una gobernabilidad y control de carácter técnico sobre la profesión que de alguna manera la descualifica y la degrada generando insatisfacción y conflicto:

> Un complejo proceso de destrucción y reconstrucción está comenzando, un proceso en que una parte considerable del profesorado está perdiendo el control de las partes más importantes del plan de estudios y de la pedagogía (Apple, 1994: 13).

De acuerdo con el autor, en las escuelas existe una degradación del trabajo docente por parte de las instancias especializadas en los controles técnicos, que ejercen gobierno, controlando y sustrayéndole a los profesores autonomía en importantes campos del plan de estudios; al maestro se le dice qué tiene que hacer, cómo hacerlo, y éste debe reportar evidencias hacia los controles de que así lo está haciendo; ello aumenta el poder de la burocracia por sobre el profesor, lo cual genera malestar y conflicto. Sobre este punto en particular, Clawson (1978) había considerado que existía una relación directa entre el crecimiento del poder burocrático y el control del trabajo; por otra parte, Apple (1994) muestra que ese poder de dominación sobre los profesores genera conflicto y afecta la gobernabilidad.

Otros autores, como Elmore y Furman (1990), y Harrison (1998), abordan el conflicto en la escuela desde la perspectiva de la gobernación en torno al currículo escolar. En particular, Elmore se refiere al debate que recorrió Estados Unidos durante la primera mitad de los noventa en torno a la reordenación de las escuelas en la búsqueda de mejores resultados; identifica además las aristas de las tensiones escolares como reflejo de las presiones hacia la escuela, que fueron soportadas por directivos y profesores en tanto múltiples realidades disfuncionales que, desde la perspectiva de los actores escolares, subsistían al mismo tiempo que se exigía la calidad educacional de los servicios.

En ese re-juego de incertidumbre y direccionalidad al que son sometidas las instituciones escolares, se vive a la par el complejo mundo de la organización formal y organización informal (Barnard, 1938; Ibarra, 1999) de cara hacia la tarea escolar y el desarrollo del currículum; se

retoma el añejo problema de los administradores en la escuela: ¿cómo proporcionar satisfacción personal a los profesores y estudiantes, a la vez que demos una satisfacción a la organización escolar en tanto se cumplan las metas y propósitos de la misma? Surge además otra cuestionante: ¿qué características asume, en este caso, la gobernación escolar matizada por el conflicto entre maestros y directivos por arrogarse una direccionalidad ante los retos y ritmos que impone la tarea escolar?

En la idea de fundamentar un modelo teórico para la comprensión de las dinámicas que se viven como prácticas organizacionales en la escuela, es interesante el abordaje del modelo comprensivo de la organización escolar universitaria presentado por Ibarra (1999), en el cual se tratan las interrelaciones entre las diversas fuerzas de poder desde cinco diferentes perspectivas: el contexto, los discursos, los tiempos, la identidad institucional, los nuevos sujetos y los dispositivos de control.

Con esta herramienta de análisis puede comprenderse el conflicto escolar inscribiendo en cada vertiente la realidad concreta de cada escuela, donde se explicite la fundamentalidad de los sujetos en torno a las prácticas de gobierno y sus interrelaciones que hacen constituir —en las redes de actores— a las fuerzas de poder frente a la gobernación escolar. La esencia de la gobernación será, en la acepción de Foucault, el gobernar para producir resultados, no en la idea de la dominación sino en la idea de un resultado óptimo para los involucrados y para la propia organización escolar.

Del desarrollo de la anterior cuestión —satisfacción de las necesidades de los sujetos *vs.* satisfacción de las necesidades de la organización— se desprende para los administradores, en la medida en que no demos una respuesta satisfactoria a profesores, estudiantes y usuarios de la educación, el surgimiento del conflicto escolar.

Arboz y Giner presentan una explicación acerca de la gobernabilidad y gerencia colectiva del conflicto, introduciendo el concepto de las sociedades corporativas; asumen que éstas son empresas o colectivos de interés que mantienen una presencia estratégica y preeminente de los intereses organizados y cuya opción prioritaria de solución de conflictos son el pacto, el acuerdo y la concertación entre las partes; en esta figura es posible identificar a los sindicatos de profesores que cogobiernan junto con la administración escolar, de forma tal que establece:

> En tanto existe una tendencia a formar monopolios y oligopolios sociales en la representación de los intereses colectivos, se corresponde la tendencia gubernamental de considerarlos interlocutores válidos, luego entonces existe una institucionalización de los acuerdos multilaterales y bilaterales, y por consecuencia final existe una gestión colectiva del conflicto (Arboz y Giner, 1993: 48).

En la gobernación escolar los sindicatos son actores protagónicos y efectivamente acuerdan la gestión del conflicto con la administración escolar; el problema estriba en la legitimidad de representación de intereses del sindicato para con los profesores, pues si el sindicato apoya a los maestros habrá una verdadera gestión colectiva del conflicto; si no es así, los conflictos sólo se atenuarán y se impondrán las directrices y determinaciones de gobierno, es decir de la administración.

Fountan (1978) realizó un estudio interesante acerca del problema del poder en la escuela, relacionando algunas propuestas, señaladas como alternativas de poder en el ámbito de la autogestión en la escuela, y es que ha identificado como un problema toral de la gobernabilidad escolar el relativo a la participación de los docentes. Así, señala que existen diferentes puntos de vista respecto al problema del poder y de la autoridad que el profesor cede en un proceso educativo de autogestión. En seguida Fountan pasa a señalar algunas tendencias respecto de la autogestión en la escuela como una alternativa al problema del poder en la misma, por lo cual aplica su análisis del poder a la estructura maestros-alumnos. En nuestro caso, haremos un ejercicio de extrapolación hacia las tensiones entre la autoridad formal de la escuela y los profesores debido al conflicto gobernabilidad-participación. Entre esas alternativas se extrapolarían cuatro corrientes:

1. En la autogestión, la autoridad formal no cede poder a los profesores, ambos lo recuperan de un sistema y administración educativa burocrática.
2. La autoridad formal de la escuela puede compartir poder con los profesores, para no correr el riesgo de que ellos se lo arrebaten por la fuerza.
3. Los teóricos de la autogestión en la línea de Michael Lobrot, se referirían a la supresión del poder: en el momento en que la autoridad formal de la escuela renuncia a ejercer el poder, éste desaparece.
4. Una posibilidad es transformar el poder de la escuela y utilizarlo hacia la democratización de las prácticas dentro de la escuela, ha-

ciendo que el poder garantice la horizontalización de los procesos; en este caso, el poder se ideologiza a favor de un grupo de clase y por los ideales democráticos.

Esta última alternativa la señala Woods (1995) —también apoyada por Lobrot—, de forma que se canalice la rebelión de los actores escolares en contra de la burocracia en la escuela.

Obviamente, en esta alternativa autogestiva en torno a la gobernabilidad, el conflicto es mantenido de una parte para suprimir a su contraparte burocrática; el problema del poder y la participación de los profesores deberá ser resuelto a favor de los docentes, suprimiendo la verticalidad que supone la autoridad formal de la escuela.

En este sentido, y a favor de la horizontalidad, es concluyente la aportación de Fierro (1999), quien se declara a favor de la participación de los maestros en el cambio de la escuela construyendo una perspectiva de la gestión desde enfoques teóricos convergentes que involucran a los ámbitos administrativos, académicos, pedagógicos e institucionales como estrechamente relacionados, aplicados por los propios profesores en una implementación estratégica horizontal, para lo cual relaciona la experiencia autogestiva que se propone para el contexto de la participación de los profesores en el movimiento alternativo de gestión e investigación pedagógica desde la escuela, a partir de la construcción desde y junto a los maestros, de colectivos escolares en torno a un problema de investigación para la mejora de la escuela y de la práctica profesional de los maestros; tal movimiento pedagógico alternativo se denomina "transformación de la educación básica desde la escuela" (TEBES). Actualmente más de 100 colectivos escolares constituidos por voluntad propia desde los profesores son coordinados a nivel nacional por investigadores de la UPN Ajusco en más de 10 estados de la República).

Con la anterior experiencia alternativa puede adelantarse que en el asunto de la gobernabilidad y sus aristas hacia la gestión escolar y el conflicto, tienen la palabra en colectivo los propios profesores.

El conflicto escolar y las implicaciones hacia la calidad educativa

Por otra parte, es motivo de especial atención el abordaje del conflicto en la escuela, al tenor de la tradición anglosajona de las caracterizaciones de las organizaciones escolares eficaces (Goodlad, 1979; Elmore,

1990; Mortimore, 1998) y de la tradición iberoamericana (Schmelkes, 1995; Gento Palacios, 1996; Guadamuz, 1998; Muñoz Izquierdo, 1988), las cuales refieren a los bajos resultados de las escuelas que se encuentran desintegradas, sin un liderazgo fuerte, sin identidad de metas, objetivos y, sobre todo, enfrentando el conflicto permanente mediante las prácticas de las organizaciones informales al interior de la escuela.

Se hace necesario, por tanto, destacar líneas de desarrollo para el tratamiento del conflicto escolar en la vertiente de la escuela eficaz, desprendiendo aquellos análisis superficiales que no sean comprensivos de la realidad escolar, estableciendo vínculos entre los conocimientos organizacionales propios de la escuela eficaz, y aquella tecnología de gestión escolar que desarrolle el conflicto de forma que las nuevas condiciones de gobernabilidad alcanzadas supongan un avance considerable hacia un contexto interno posicionado hacia la calidad de las prácticas organizacionales.

Sobre este particular destacan las referencias sobre escuelas eficaces que establecen Muñoz Izquierdo y Lavín (1988). En forma específica se refieren al estudio de Balderrama, Baldivieso y Saldías (1982), en el cual, con un corte etnográfico, su objetivo fue explicar el porqué del fracaso escolar en las escuelas marginales. Así, ante la pregunta ¿qué es el éxito y el fracaso escolar para los sujetos directos e indirectos del hecho educativo?, los investigadores establecieron tres ejes en los cuales se vertió información: la estructura grupal de la escuela, la conducción del proceso escolar y la comunicación entre los actores del proceso educativo y la comunidad.

Los resultados permitieron establecer que las causas del fracaso se debían a las estructuras escolar y burocrática. Así, se registró como conclusión que "los maestros refuerzan el fracaso escolar a través de un liderazgo vertical y autoritario" (Balderrama et al., 1982, en Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988: 146).

Muñoz Izquierdo y Lavín señalan la investigación de Barriga y Vidalón (1978), que relaciona conducta docente y rendimientos escolares. Los investigadores encontraron que existió un mayor rendimiento escolar siempre y cuando:

- La conducta del maestro fuera más democrática y afectuosa.
- Se cumpliera la variable "satisfacción laboral", ya que se correlacionó con rendimiento escolar con las tres variables independientes (Barriga y Vidalón, 1978, en Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988).

El punto anterior es de capital importancia, ya que permite establecer que un maestro afectuoso, amable, estable e igualmente satisfecho en lo profesional-laboral, obtiene los mejores resultados escolares; todo ello en contraposición con una situación de crisis y conflicto en la cual el maestro esté enfrentado.

De acuerdo con la anterior afirmación, Arancibia (1988) señala el estudio de Filp et al. (1984), en el cual indica:

> De las características del profesor con relación al rendimiento, están la conciencia de la propia agresividad y del contacto con los sentimientos, que además generaría en los alumnos un menor temor al castigo, menor agresividad y mayor placer en las actividades escolares (Filp et al., 1984: 205).

En esta figura se advierte el conflicto dentro de las aulas entre el profesor y los alumnos como una expresión de un modelo de profesor autoritario, propenso a generar tensiones y a la distribución de castigos. De igual forma se establece en la investigación que esta situación de agresividad-conflicto introducida en la enseñanza dentro de las aulas, no favorece el desarrollo de los rendimientos escolares, mientras que su ausencia permite "mayor placer en las actividades escolares" y, por ende, rendimiento.

El conflicto entre los profesores: el malestar docente

Estebe (1994) realizó recientemente estudios alrededor de una figura más que se incorpora al conflicto en la escuela: el malestar docente. El autor lo define construyendo una imagen conflictiva entre el docente y las condiciones en que se desarrolla su trabajo en la escuela. Así, apunta lo siguiente:

> Los principales componentes de esta imagen conflictiva, tal y como aparecen en la prensa, serían: las situaciones de violencia física en las aulas implicando a profesores, padres y alumnos; los despidos o situaciones de conflicto provocados por enfrentamientos ideológicos o discrepancias valorativas; las bajas retribuciones de los profesores; la falta de medios materiales […] con que se ejerce la docencia (Estebe, 1994: 40).

De acuerdo con lo anterior, podemos definir al malestar docente como una situación de inconformidad constante del profesorado respecto de

las condiciones económicas ambientales y físicas en que se desarrolla su labor profesional; debido a lo anterior, la característica de malestar docente podemos ubicarla en el marco potencial de un conflicto en la escuela y que atañe a las interacciones entre los profesores y los directivos de las instituciones.

Respecto a las causas del conflicto entre los profesores, Subirats y Nogales (1989) las estudian y nos remiten a varios motivos que provocan las tensiones entre el profesorado, de las cuales se citan: el estatus de la clave laboral, la percepción salarial, la preparación académica y el conflicto político-sindical, como vertientes más del conflicto entre los maestros dentro de las escuelas ya que, como se señala, son pocos los maestros que se encuentran satisfechos con sus representantes, los más los cuestionan porque no cumplen con su misión de interesar a los maestros en los problemas del sindicalismo docente.

Sandoval (2000) señala una serie de causas que pueden atribuirse al malestar docente:

> Las causas del malestar docente las podemos encontrar en los factores contextuales: modificación del rol del profesor, aumento de la contestación y de las condiciones en la formación docente, modificación del apoyo del contexto social, incertidumbre ante los objetivos del sistema de enseñanza, avance de conocimientos, ruptura de la imagen del profesor, recursos materiales y condiciones del trabajo, aumento de la violencia entre las instituciones escolares, agotamiento docente y exigencias sobre el profesor (2000: 22).

Atención especial merece lo referido a las frustraciones docentes como un ambiente idóneo para la manifestación de los conflictos dentro de la escuela. Subirats y Nogales (1989) señalan aquellas que se manifiestan con mayor fuerza:

- La elección de la carrera docente determinada por condicionantes económicas.
- Profesión docente, puesto y localidad de trabajo transitorios mientras se consigue algo mejor.
- Desmoralización por no alcanzar cargos de jerarquía competidos en la profesión, o bien claves laborales que generen mayores percepciones salariales.

Este último componente de la frustración magisterial y potencial cultivo de los conflictos en la escuela, es una agravante natural si no se incor-

poran prácticas transparentes y justas en la distribución de los méritos y ascensos profesionales, ya que, como bien se señala:

> A pesar de la creciente desmoralización existente en el magisterio, algunos maestros aspiran a alcanzar cargos de jerarquía dentro de la profesión, como ser director o supervisor; estas aspiraciones no siempre llegan a concretarse, pues se ven frustradas debido a diferentes obstáculos que se presentan, entre ellos el aval sindical, la aprobación del examen de competencias y el concurso de méritos (Subirats y Nogales, 1989: 84).

Se podría agregar que un motivo más fuerte de la frustración docente no lo es tanto el no haber alcanzado el puesto o la aspiración de ascenso profesional o salarial, sino la forma no clara, autoritaria o burocrática en que la información sobre el resultado es proporcionada a los profesores.

Arnaut agrega al respecto de las causas del conflicto entre los profesores, considerando a la vertiente representada por la tensión entre el profesorado y las autoridades educativas y con relación del control del currículum; a este respecto son interesantes las coincidencias con Harrison (1998). Así, Arnaut apunta: "Como rasgo perdurable también sobresale la tensión que priva entre el magisterio y las autoridades educativas para definir las políticas tanto de carácter general, como de planes, programas y métodos de enseñanza" (Arnaut, 1998: 16).

Arnaut también coincide con Subirats y Nogales (1989) al tipificar algunas de las causas del conflicto entre los profesores como aquellas que resultan de la discriminación que se vive dentro de la profesión, por no pertenecer a un grupo, clase o categoría de profesor. De esa manera, Arnaut señala:

> Muchas veces a las tensiones entre las autoridades educativas y los maestros, se sobrepone otra contradicción igual de persistente que aquélla entre maestros primarios y catedráticos posprimarios, y sobre todo los de instituciones universitarias (Arnaut, 1998: 16).

Como se puede apreciar, los enemigos naturales de los profesores en las escuelas somos los propios profesores y, en la profesión, a la par se pueden encontrar actitudes solidarias y excelentes climas de trabajo, buenos marcos de relación en muchas de nuestras escuelas (Ezpeleta, 1989). Existen también, además de los celos naturales de la profesión, ambientes contaminados con la discriminación profesional y con las

descalificaciones personales que no ameritaban sino un tratamiento colectivo hacia fallas estructurales (Wood, 1995).

El conflicto entre directivos y profesores, una cuestión en debate

Becker (1953) describe la ya añeja relación conflictiva entre los profesores y los directivos escolares; parte de cómo es percibido el directivo por los docentes:

> El director es aceptado como la máxima autoridad en su escuela; esto es cierto no importa cuan pobremente desempeñe su cargo; el puesto confiere la autoridad y ésta se legitima en términos de los mismos principios de formación y experiencia profesionales que el maestro emplea para legitimar su propia autoridad con los padres (Becker, 1953: 128-141).

Sin embargo, como bien lo apunta Becker esta aceptación de autoridad, tiene sus límites bien definidos y en ningún momento se presenta como un cheque en blanco. Así, se sabe que los profesores tienen bien desarrollada la noción de hacia dónde debe ser empleada esa autoridad del director y en qué precisa medida. Surgirán conflictos, entonces, cuando la percepción del docente acerca de este uso, dirección y sentido de la autoridad repruebe al directivo en su desempeño respecto de la autoridad ejercida.

Como Becker lo establece, surgen conflictos cuando el director ignora la necesidad de autonomía e independencia profesional de sus maestros. En estos casos el director recibe, al iniciar el proceso de conflicto, el cuestionamiento directo de su autoridad por parte de los profesores; así, el directivo como contraparte puede acudir a la disposición de diversas sanciones informales, entre las cuales la más usual es la de negarle apoyo como directivo al o a los profesores que le disputan su autoridad y son parte del conflicto. Sin embargo, como bien se señala:

> En casos de conflicto extremo, los maestros pueden hacer uso de sus influencias en la comunidad a fin de crear un sentimiento en contra del director; el recurso más extremo consiste en emplear la acción coordinada de padres de familia y maestros en contra del director (Becker, 1953: 128-141).

Por lo anterior se puede apreciar que ambas partes contendientes en el conflicto escolar, maestros-directivos, tienen bastantes recursos de

control sobre su contraparte, por lo cual en la escuela se llega, por lo general, a situaciones de negociación y concesión mutuas, estallando el conflicto de forma abierta cuando tales límites son sobrepasados.

La relación burocrática y autoritaria en que el directivo se asume ante los profesores constituye una fuente de conflictos entre los mismos. El origen de muchos conflictos se presenta cuando una de las partes exige que se confirme su saber y su poder; habida cuenta de ello, se precisa que Hegel describió en la relación entre el amo y el esclavo un dominio caracterizado por una lucha de puro prestigio signada por el odio, la violencia y la agresión mutuas. Si los conflictos entre profesores y directivos están contaminados por el saber y el poder profesionales, más virulenta se hace la confrontación conflictiva al seno de nuestras escuelas, en natural perjuicio de los rendimientos organizacionales.

Garay y Gezmet (2000: 59) señalan el desgaste emocional que provoca el conflicto en los directivos escolares al citar a una directora que expresa así su frustración:

> Gané el concurso directivo con los mejores promedios, pero siento que no puedo dirigir esta escuela; me siento impotente y no comprendo por qué; haga lo que haga, no conformo a nadie (directora, 50 años de edad, 10 de experiencia directiva).

Lo anterior lleva a tratar el problema de la desvinculación y deslegitimación que se vive al interior de nuestras escuelas, donde el conflicto cotidiano es una resultante deshumanizadora:

> Si no hay vínculo, si no hay deseo e intención de dar y aprender, si no hay legitimación mutua de lugares, si no hay reconocimiento del otro, no hay aprendizajes significativos, sino sólo pistas escolares cuya meta es acreditar (Garay y Gazmet, 2000: 59).

Vista esta naturaleza perversa del conflicto en las escuelas, que se deshumaniza y se contamina con la lucha de poderes y de prestigios entre los profesores y directivos, la alternativa es construir y regenerar los ambientes escolares, humanizando la escuela, colocando a la persona, la más cercana, la más valiosa, como el sujeto centro de atención del clima relacional escolar; resignificar, redefinir y construir reconociendo al otro con una mística de servicio, es la alternativa de verdaderos aprendizajes en nuestras instituciones, ya que nosotros los profesores, si no podemos construir la más elemental convivencia intersujetos, ¿qué

estamos enseñando?; estamos enseñamos violencia, agresividad y deshumanización.

Las actitudes de los profesores respecto del conflicto en la escuela

Es interesante el abordaje de Abraham (1975) respecto de las actitudes de los profesores ante el conflicto en la escuela y que podrían tipificar el grado de su malestar docente. De acuerdo con lo anterior, define cuatro grandes grupos de profesores según su actitud ante el conflicto:

1. Predominio de sentimientos contradictorios: conflicto entre ideales y realidad.
2. Negación de la realidad debido a su capacidad de soportar la ansiedad; el profesor va a recurrir a distintos mecanismos de evasión, entre ellos los de inhibición y rutinización de su práctica docente.
3. Predominio de ansiedades debido a la comparación constante entre su pobre práctica pedagógica y aquellos ideales que desea alcanzar.
4. La aceptación del conflicto como una realidad objetiva, con la sana determinación de encontrar respuestas y soluciones.

Al tenor del estudio de la anterior tipología, es particularmente importante la aportación de Fernández (1994), que se refiere a las instituciones educativas y sus dinámicas institucionales en situaciones de crisis; para ello también parte de un análisis de actitudes de los docentes, proponiendo una primera actitud conflictiva y una actitud solucionadora y transformadora del conflicto (véase tabla II.1).

En el anterior abordaje son sustanciales las coincidencias con Dionne (1996, en Navarro, 1999) respecto de la visión paradigmática y la visión prejuiciosa como una causa importante del surgimiento de los conflictos.

De cara hacia la generación de una propuesta institucional que solucione los conflictos en la escuela, Bleger (1964) propone la definición de "dinámica institucional" como la capacidad por parte del establecimiento —de sus integrantes y sus sistemas— de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones. Así, Bleger propone un método para el análisis de esa dinámica institucional al referir que una observación sistemática de sucesos institucio-

Tabla II.1
Instituciones educativas y dinámicas de crisis

De una actitud conflictiva base	*A una actitud hacia el cambio y la solución conflictiva*
Exigencia formal de comportamiento homogéneo.	Deseo de los individuos y grupos de actuar siguiendo su propio estilo y criterios.
Basar las acciones en criterios de autoridad y reglamentos.	Basar la acción en el análisis crítico-científico de la realidad.
Tendencia a encubrir la violencia, dirección de los comportamientos.	Develar las condiciones de la violencia, que permitan el respeto a las diferencias.
Demanda de conservar las características del contexto.	Demanda de transformar las condiciones institucionales.

nales ocurridos dentro de un establecimiento durante un tiempo más o menos prolongado, permite discriminarlos y agruparlos conforme a tendencias contrapuestas.

Con la anterior metodología Bleger aporta una tipología de hechos que ocurren en una institución y en los cuales se advierte la base de integración-diferenciación que caracteriza al orden y al conflicto.

Tabla II.2
Tipología de hechos que ocurren en una institución

Orden	*Conflicto*
Hechos que provocan integración.	Hechos que provocan diferenciación-desintegración.
Hechos derivados del análisis racional de la realidad.	Hechos contaminados con la fantasmagoría de la realidad.
Hechos que provocan modificaciones del contexto.	Hechos que resultan de la dramatización del contexto.
Hechos que develan significaciones políticas.	Hechos que ocultan significaciones políticas.
Hechos que procuran una regresión al pasado.	Hechos que se orientan hacia el futuro.

Siguiendo la tónica de este apartado respecto de las actitudes de los docentes ante el conflicto, Lacey (1977) contribuye al ofrecer un modelo que se orienta a desentrañar las interacciones micro —que atañen a los sujetos—, de manera que se proporciona un modelo de estrategias sociales de los profesores para enfrentar las situaciones contextuales propias de cada interacción que bien pudiera ser conflictiva:

La obediencia estratégica. En ésta, el sujeto acata la definición de la situación que da el representante de la autoridad, así como su imposición de la misma, aunque conserva ciertas reservas privadas acerca de ella. Aquí el sujeto aparenta ser bueno.

La adaptación internalizada. En ella los sujetos acatan las imposiciones de manera convencida en la creencia de que son para bien. Aquí los sujetos en realidad son buenos.

La redefinición estratégica de la situación. Se implica que el cambio es orientado por individuos que no son capaces formalmente para hacerlo: el cambio es logrado, así, mediante la capacitación de quienes sí tienen el poder formal en una institución. Esta concepción implica maniobrar y orquestar.

De acuerdo con la anterior tipología, tendríamos a sujetos con actitudes aparentes, o bien a sujetos plenamente convencidos y, finalmente, a sujetos orquestadores. Desde una visión dialógica, las interacciones más legítimas y productivas pueden ser establecidas con aquellos sujetos auténticos y convencidos de cualquier situación en un contexto determinado; los conflictos podrán aparecer cuando las interacciones se establezcan con los sujetos que correspondan al tipo aparente o al orquestador.

Merton (1957) realizó un estudio de la tipología de las adaptaciones de los individuos ante el conflicto, mediante una matriz bastante instrumental que se refiere a un cruce de dos elementos críticos: metas y medios. De esta forma, Merton propone cinco modos principales de adaptación al orden social, que suponen una posición ante el conflicto, sobre la base de las combinaciones de aceptación y rechazo de metas o medios. Así, clasificó a los sujetos en:

Conformismo: aceptación de unos y otras.
Innovación: aceptación de las metas, pero rechazo de los medios.
Retirada: rechazo de metas y medios, pero se conserva una perspectiva crítica que admite una recolocación de ambos.

Ritualismo: rechazo de las metas, pero aceptación de los medios.
Rebelión: rechazo de metas y medios pero sin perspectiva de recolocación.

Finalmente Woods (1995), respecto de las actitudes de los profesores ante el conflicto, describe el resultado de una pregunta etnográfica básica: *¿qué ocurre aquí?* En el análisis de las respuestas le pareció que los maestros, en muchos casos, más que enseñar sobrevivían. Por tal motivo Woods le llamó a su modelo *de sobrevivencia,* que corresponde a las interacciones entre los profesores; el nombre dado por Woods directamente alude al conflicto. Entre los tipos de actitudes registradas se encuentran las siguientes:

1. "Mentalidad abierta", que no veía lo que ocurría dentro de la escuela como enseñanza, asumiendo una pose de crítica pedagógica.
2. Percepción de una atmósfera de "lucha" que imperaba en la escuela con netas diferencias de manejo entre el personal, algunos de cuyos miembros tenían graves dificultades.
3. Las más obvias manifestaciones acerca de cómo se "las manejaban" los profesores, manejo de su humor, manejo de sus tiempos ante el conflicto y la contestación.
4. Las terapias personales empleadas por cada maestro ante las situaciones problemáticas.

La anterior tipología cierra nuestra aproximación teórica a las diferentes actitudes de los docentes ante los problemas que plantean las interacciones dentro de la escuela. Estamos de acuerdo con Ghiso (1998) en que la mejor de las actitudes de los docentes ante el conflicto es una actitud y abordaje pedagógico del mismo, rescatando su naturaleza dialéctica, de forma que su tratamiento conlleve un mayor desarrollo de las dinámicas organizacionales; es decir, es necesario enfrentar el conflicto, desarrollándolo a fin de que nos deje como una ganancia nuevos aprendizajes a ser empleados en el fortalecimiento de la escuela.

El tratamiento del conflicto en la escuela

El tratamiento y desarrollo de los conflictos es una tarea esencial de los directivos escolares; no significa esto que no pueda existir una ges-

tión participativa del conflicto en donde los problemas sean tratados en el colectivo escolar, construyéndose de forma sinérgica las soluciones; sin embargo, este tipo de gestión democrática del conflicto exige, de entrada, que el directivo propicie las condiciones del trabajo en colectivo y de hecho que se manifieste como un verdadero coordinador del trabajo escolar, ya que como se afirma:

> Una de las tareas directivas más importantes es la de no sólo eliminar, o al menos suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio; una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad sólo puede ser garantizada de esta manera (Riedman, 1981: 5).

El tratamiento de los conflictos en la escuela requiere por tanto, según Taschetta (2000), que se adopten determinadas estrategias participativas, ya que existen algunos abordajes del conflicto que no cumplen con el sentido de dar participación, y son por tanto ineficaces para desarrollarlos en la escuela. Entre ellos y con excepción del abordaje colaborativo, Taschetta identifica los siguientes:

Tratamiento competitivo. Se requiere ganar el conflicto y la condición es que el otro pierda.

Tratamiento vengativo. Es una solución aparente de conciliación; se asume que se pierde pero sólo temporalmente, en tanto se alistan nuevas y más poderosas armas contra el actual ganador del conflicto.

Tratamiento complaciente. Donde una de las partes cede completamente o en parte, con tal de que se resuelva el problema.

Tratamiento evasivo. En este abordaje se soslaya el conflicto dentro de la organización escolar, se oculta y por tanto es evadida la aceptación y resolución.

Tratamiento colaborativo. Se utiliza la mediación para llegar a acuerdos fundamentales entre las partes. En este caso, el mediador ayuda a la reflexión de la situación; puede considerarse como una aproximación participativa en la resolución del conflicto, ya que el mediador cede la palabra a las partes y consensa constructos en la resolución del conflicto.

Los pasos necesarios para la resolución de los conflictos en la escuela, para Taschetta (2000), incluyen una serie de recomendaciones que debe observar el mediador ante las partes. Estas recomendaciones se refieren a: ubicar un terreno neutral, hablar por separado, frenar la velocidad de las interacciones conflictivas, propiciar un clima agrada-

ble, separar las fases en el proceso de resolución, escucha directa, evitar mensajes obstructores y emitir mensajes facilitadores.

Como se ha establecido, el directivo escolar tiene un papel fundamental en el tratamiento del conflicto, por lo cual puede y debe asumirse como mediador al respecto en su escuela en tanto no sea parte protagónica del mismo; es decir, si el directivo es una de las partes en conflicto, ambas partes deberán buscar un mediador imparcial que garantice un sano abordaje del problema.

Son coincidentes con el anterior tratamiento del conflicto por mediación las recomendaciones metodológicas de Billikof (1998, en Navarro, 1999), quien propone que el mediador lleve a las partes a una solución creativa del conflicto mediante un enfoque en las necesidades de una parte con relación a las necesidades de la otra parte.

Una alternativa convergente para la solución de los conflictos respecto de las estrategias participativas y colaborativas hacia las tensiones, es la posición de Ghiso (1998) referente a un tratamiento pedagógico del conflicto en la escuela. Este autor propone una metodología fundamentada en Freire (1981) donde se asuma el conflicto escolar como un problema a resolver mediante un diálogo entre los sujetos que pase por un *reconocimiento y descomposición* de las prácticas asumidas por los mismos, para “descomponer críticamente nuestra visión prejuiciada de la realidad y del otro que ha dialogado” (Navarro, 1999: 237). De esa forma se da paso a una segunda fase denominada de *reinvención,* en donde se sigue un proceso “rehaciendo la realidad en un colectivo dialógico; el construir a partir de la esperanza de alcanzar lo mejor, con la condición de la pluralidad y la no-exclusión” (Navarro, 1999: 237).

Finalmente, es necesario puntualizar el acuerdo de algunos autores sobre el conflicto (Galtung, 1981; Ball, 1994; Ghiso, 1998; Robbins, 1998), en que la aceptación y desarrollo para su resolución creativa deja enormes aprendizajes a la organización y de hecho se constituye en un motor para la mejora de la misma.

De esta forma, escuelas y organizaciones educativas que viven conflictos estériles, intensos y desgastantes, que desvían de la función sustantiva o pedagógica, podrían transformarse en escuelas y organizaciones que enfrenten los conflictos de una forma creadora hacia la innovación de las dinámicas escolares, para convertirse en organizaciones que aprenden de sus conflictos, en organizaciones que consideran sus problemas como oportunidades de cambio e innovación.

3
Instituciones educativas en México y sus conflictos

Para hacer la paz se necesitan por lo menos dos;
mas para hacer la guerra basta uno solo.

Neville Chamberlain.

Las instituciones formadoras de docentes en México, un tipo particular de instituciones de educación superior[1]

Las instituciones formadoras de docentes en México recogen la tradición fundante normalista desde los primeros años de la consolidación del Estado mexicano posrevolucionario, lo cual permeó al normalismo de una fuerte influencia social a favor de la emancipación de las grandes masas de campesinos y obreros al tenor de las políticas educativas de los regímenes revolucionarios que buscaban esencialmente la consolidación del Estado nacional (Raby, 1974; Solana et al., 1982; Ornelas, 1995).

Tanto la formación docente rural como la urbana derivaron posteriormente hacia la formación de docentes universitaria (departamentos de educación y facultades de educación de universidades), y hacia la formación de docentes como resultante de una hibridación normalista-universitaria, cuyo ejemplo más característico está constituido por el tipo de formación docente establecido en la Universidad Pedagógica

1. Trabajo basado en la tesis doctoral *Conflicto y colaboración en instituciones que forman docentes: una perspectiva multimétodo* (Navarro, 2003).

Nacional y en su sistema de Unidades UPN en todo el país (Medina, 2000).

Según Solana et al. (1982), la tradición normalista rural en la formación de profesores se nutrió, desde los primeros 20 años posteriores a la promulgación de la Constitución de 1917, de diversos componentes, a saber: las escuelas normales rurales, las escuelas centrales agrícolas, las escuelas regionales campesinas y las misiones culturales. Así, estas escuelas se constituían en el aparato ideológico del naciente Estado revolucionario, ya que como se apunta: "Estas escuelas estuvieron impregnadas de un sentido social muy identificado con su finalidad, ya que la mayor parte de sus componentes eran de origen campesino e iban a volver a las comunidades rurales" (Solana et al., 1982: 292).

Los propósitos nacionalistas, educadores y a favor de la reforma agraria del Estado revolucionario, se constituyeron en esencia de la filosofía del sistema educativo (Ornelas, 1995), y tenían en los profesores rurales —producto del normalismo— a sus operadores más connotados. De esa forma, y apoyando esa idea, se registra que fueron las misiones culturales las más importantes avanzadas de la educación rural, preparando maestros y difundiendo la educación socialista y la reforma agraria entre las masas campesinas (Solana et al., 1982; Ianni, 1977).

Por otra parte, la tradición normalista de tipo urbano tiene su modelo fundante en la Escuela Nacional de Maestros, creada en 1925 por el presidente Plutarco Elías Calles. Esta institución nace de la fusión de las antiguas escuelas normales del tiempo del porfirismo. Se trataba de constituir en ella "un magno laboratorio de pedagogía basado en los postulados más modernos de la ciencia de la educación, para orientar las tareas educativas a escala nacional" (Solana et al., 1982: 212). Sin embargo, como se señala, esta institución no cumplió cabalmente con sus propósitos y pronto entró en crisis debido, entre otras causas, a su gran número de egresados que, sin ocupación y desligados del auge que en ese momento tenía el normalismo rural, pronto convirtieron a la profesión docente en una antesala para otras profesiones del tipo urbano.

Los hitos en el desarrollo del normalismo tales como la fundación de escuelas normales rurales, de escuelas normales urbanas dependientes de los gobiernos de los estados y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), hizo necesaria la creación, desde finales de la década de 1940, de un Departamento de Educación Normal que posteriormente se transformó, en los años setenta, en la Dirección General de Educación Normal (DGEN), misma que finalmente evolucionaría hasta

convertirse en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Al tenor de las políticas educativas que relacionaron a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (SEP, 1992), tanto la formación inicial de los docentes como la formación permanente en servicio, todas estas instituciones fueron actores centrales del normalismo y recogieron sus aciertos y fracasos (Mesta y Espinoza, 2001).

Dos pueden ser consideradas las características centrales del normalismo, que desde entonces hasta nuestros días determinan la formación normalista.

La primera característica apunta al papel difusor de la ideología del Estado nacional revolucionario, de la transmisión de los ritos de la cultura política de Estado mediante los cuales se forma al estudiante normalista (Calvo, 1989), lo que más tarde engendrará, para las escuelas normales, un papel activo en la difusión de las políticas educativas del Estado y de los gobiernos en turno para la educación básica, en contraposición con el papel autónomo de la difusión universitaria frente al conocimiento pedagógico. Ello conlleva, para las escuelas normales, de una postura de mayor seguimiento de las disposiciones oficiales en torno a la pedagogía y su método, así como en cuanto a lo que se refiere a la organización de la enseñanza.

La segunda característica está ligada a la primera y consiste en el carácter centralizante y estatizante del normalismo, esto es, las ligas de la profesión docente al poder (Ornelas, 1996), que se conjugan con el papel aglutinante de la profesión hacia el Estado que ha desempeñado el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Es así como la profesión docente, con mucho y gracias a su raigambre normalista, ha sido y es una profesión de Estado (Arnaut, 1998).

Con esta caracterización se puede comprender el carácter cerrado de la organización normalista, en tanto institución de educación superior, de cara hacia la tarea de formar docentes, dependiendo en muchos de los casos de las políticas y disposiciones oficiales que regulan y dictan el ritmo del trabajo académico (Guzmán y Navarro, 2003).

La formación de docentes en México de tipo universitario nació en los años setenta en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y con la creación de la licenciatura de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Serrano, 2000). Esta orientación de oferta de carreras pronto fue seguida por numerosas universidades públicas

que establecieron facultades o departamentos tanto de pedagogía como de ciencias de la educación. En ningún caso los egresados universitarios mantuvieron, desde su formación, una liga centralizante que los acercara a la difusión de las políticas educativas del Estado, lo cual los mantuvo autónomos frente al objeto de conocimiento pedagógico, pero alejados de los acuerdos corporativos para conseguir empleo en la educación básica.

La mayor autonomía respecto del objeto disciplinar —la pedagogía— y su método en la formación de docentes de la tradición universitaria, se patentiza con el hecho de que, de acuerdo con Serrano (2000), las tendencias académicas de esta tradición formante consideran *al modelo de docencia* (1978); *la didáctica crítica* (1986); *la ampliación de la formación disciplinaria* (1987, 1988, 1989) y *la formación docente ligada a la problemática curricular* (1977), como los modelos de formación de docentes que más se articulan a la discusión académica sobre el hecho pedagógico.

Por otra parte, un último modelo, *el del análisis de la práctica docente*, de clara orientación normalista, sirvió esencialmente para orientar la práctica docente y fundamentar la organización de los contenidos y planes de estudios de las escuelas normales. Esto, con un sentido a todas luces instrumental y ligado a las tareas de enseñanza que tienen una conexión directa con el programa de estudios tanto de educación normal como los propios de educación básica. Así, de acuerdo con los modelos de formación de docentes tanto universitaria como normalista, se completa el cuadro caracterizador que se ofreció de entrada, según se propone en la tabla III.1.

Tabla III.1
Caracterización de la formación docente normalista y universitaria

Profesor de origen normalista	*Profesor de origen universitario*
Instrumental.	Teórico.
Didáctico.	Diseñador.
Relación comunitaria.	Difusor de cultura.
Ligado o enfrentado al poder; "militante".	Crítico desde lo académico; "periodista".
Práctica profesional.	Ampliación disciplinar, investigador.

Fuente: la investigación.

Esta propuesta, que en sí misma no define a una formación docente como mejor sino diferente, ni tampoco cierra la posibilidad de que se traslapen ciertas características de una formación hacia la otra y surjan ciertas hibridaciones, ofrece en esta tipificación "ideal" un artefacto de análisis a fin de explicar cómo, a través de las tradiciones de formación de docentes diferenciada desde la escuela normal o bien desde la universidad, se ha llegado a un perfil de profesor diferente en cada caso.

Es necesario, finalmente, considerar el surgimiento de una tercera vertiente en la formación de docentes que tiene un carácter marcadamente híbrido y que combina, en su caso, tanto a la formación universitaria (facultades y departamentos de educación de universidades públicas o privadas) como a la de tipo normalista (escuelas normales). Al decir de Medina (2000), existe una fractura formante en el núcleo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y su sistema de unidades en todo el país, que identifican un tipo de académico con formación híbrida; esto es, que ha cursado estudios formales tanto en aulas de la normal como en aulas de posgrado o de licenciatura de las universidades. Esta hibridación podría actuar como un puente que enlaza ambas tradiciones formantes en el magisterio nacional y que ciertamente es representativa por los académicos del sistema de unidades UPN de todo el país.

Las instituciones formadoras de docentes en México, su desarrollo académico e implicaciones hacia el conflicto y la colaboración

En México, la formación de profesores está reglamentada por la Ley General de Educación, la cual en su artículo 20 prevé la formación de un Sistema Nacional de Formación, Nivelación y Actualización del Magisterio (SEP, 1993). Se concibe así una formación inicial de profesores controlada por el Estado y con planes de estudio determinados desde la Secretaría de Educación Pública. Así, la profesión docente en México sigue los lineamientos de una política de Estado que asegura la continuidad del proyecto nacional mediante la articulación de la formación docente hacia las necesidades del sistema educativo nacional en su conjunto (Arnaut, 1998).

Como resultado de las reformas estructurales en el sistema educativo, llevadas a cabo en 1992 mediante la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), se procuró

un reordenamiento de la educación básica atendiendo a la política de federalización del sistema, de la formación de profesores y del reconocimiento social a su función, así como a la reforma curricular que reformuló los contenidos de aprendizaje exigidos por una educación pertinente y de calidad para este nivel.

Esta serie de reformas necesariamente impactaron en el sistema de formación inicial de los profesores (SEP, 2001), ya que como consecuencia el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 estableció como estrategia la formación permanente del profesorado, atendiendo a una formación inicial de calidad, así como a la actualización profesional y a la revaloración social del magisterio (SEP, 1997), creándose así dos programas nacionales: a) el Programa Nacional para la Actualización de los Profesores de Educación Básica en Servicio (Pronap), que buscó mediante los centros de maestros proporcionar una actualización teórico-práctica, esto es, ligada a la docencia y sobre la base de grupos de autoestudio como línea de acción académica, para así acreditar cursos nacionales de actualización, y b) el Programa Nacional para el Fortalecimiento de las escuelas normales, con cuatro líneas de acción, una de las cuales determinó la transformación curricular en los planes de educación normal (1997), acercando la práctica profesional a las aulas de formación y revalorando el propio contexto de la práctica docente. El programa, en sus restantes líneas de acción, hizo hincapié en la dotación de infraestructura moderna que incluyó bibliotecas y equipos de cómputo; el reconocimiento y estímulo a profesores, estableciendo su capacitación y actualización permanente, así como el desarrollo académico por medio de la planeación y la gestión institucional.

Es precisamente esta última línea del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales la que prevé un énfasis en el desarrollo académico y la formación de cuerpos colegiados, el desarrollo de pares, de equipos de trabajo y, en general, la colaboración académica opuesta al campo del conflicto y la confrontación dentro de las escuelas normales.

Sin embargo, habría que precisar que este discurso de política educativa, al tenor de la formación de docentes en México, intentó responder a la postura investigativa y a la denuncia de académicos sobre la realidad deficitaria que expresaba este nivel de la educación superior. Así, Chavoya (1995) planteó algunos problemas del desarrollo académico de las instituciones formadoras de docentes que necesariamente impactan en las vertientes de conflicto y gobernabilidad, entre los que se encuentran:

- Crisis en la formación inicial, ya que no hay una concertación en los planes de formación entre el Sistema Nacional de Normales y el Sistema UPN.
- Instituciones formadoras y actualizadoras de docentes que son cotos de poder burocrático y clientelar, por lo cual sus estructuras político-administrativas no responden a una perspectiva de desarrollo académico. Esta característica fue observada también por Guzmán y Navarro (2001) seis años más tarde, en un estudio llevado a cabo en una institución formadora de docentes.
- Escuelas normales que no asumen su función de instituciones de educación superior abiertas en su desarrollo académico hacia otras instituciones, sobre todo universidades; esto es, no existe una adecuada vinculación hacia el conjunto de la educación superior del país.
- Formación académica deficitaria en la planta de directivos y profesores de las escuelas normales, escasos grados académicos, mayoría aún de pasantes de maestría y grado de licenciatura.
- Formación inicial de los maestros que es provista por las escuelas normales, la que se encuentra rezagada en la formación directiva, sobre todo en cuanto a la gestión institucional.
- Programas como el de carrera magisterial, ligados a la formación permanente y a la superación profesional, no estimulan a los investigadores ni la formación en posgrado.

Por otra parte Juárez (1995) subrayó, de acuerdo con Chavoya (1995), las deficiencias del perfil profesional de profesores y directivos de las escuelas normales y cómo se veía reflejada tal preparación académica en la escasa producción investigativa, afectada ésta por procesos de simulación burocrática que buscan justificar los horarios y la carga de trabajo de los profesores investigadores; por ejemplo, el hecho de que se consideren como investigaciones los trabajos manuales, así como a cualquier proyecto o esquema de propuesta, a las compilaciones y antologías usadas en las asignaturas, donde todas estas elaboraciones son más bien resultado de la acción de los cuerpos colegiados en los cuales participa el académico y que utiliza fundamentalmente en la docencia.

El desarrollo académico, como puede apreciarse, está impactado por la problemática en el orden de las políticas, que es concurrente a las instituciones formadoras de docentes, donde pareciera que las reformas implantadas desde 1997 han abatido estas manifestaciones; sin em-

bargo, existen algunos indicios que han sido presentados por Guzmán y Navarro (2001), resultado de un estudio efectuado en una institución formadora de docentes y en donde se abordan los problemas en los que se debate el desarrollo académico, siempre pospuesto por la atención a problemas políticos que engloban la gobernabilidad y el conflicto organizacional. A este respecto se suma la apreciación de Paz y Bojórquez (2002), referente a la situación actual en otra institución formadora de docentes (Unidad UPN), en la cual el desarrollo académico se ve impactado por la fuerte presencia de centralismo y por la concentración de los recursos para la investigación o el desarrollo académico que la institución central hace en detrimento de las instituciones periféricas. El excesivo centralismo afecta entonces el desarrollo institucional y se convierte en un germen de conflicto al interior del sistema.

Finalmente, se establece que los resultados del presente estudio podrán proporcionar un punto de referencia adicional que contribuya al debate acerca de si las reformas establecidas en la educación normal, mediante el Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal de 1997, han abatido las deficiencias en la formación docente detectadas por Chavoya (1995) y Juárez (1995), y si en realidad apuntan a fortalecer los procesos de cooperación académica, de la colegiación y del desarrollo de equipos colaborativos.

Antecedentes. Algunas investigaciones relativas al conflicto y colaboración en las organizaciones: su metodología y resultados

El conflicto en el plano organizacional, para Morgan (1991) es un choque natural de intereses que se presenta entre dos o más posiciones opuestas, aun cuando suele verse al conflicto dentro de la organización como una fuerza disfuncional, es decir, como un fenómeno no deseado; en ese sentido realmente se adopta una perspectiva ingenua, ya que se desconoce la propia dinámica organizacional y que debido a ésta el conflicto siempre existirá en la organización, adoptando diversos tipos tales como los conflictos personales, conflictos interpersonales, entre grupos de una misma organización y conflictos entre organizaciones antagónicas. Asimismo, el conflicto puede surgir dentro de las estructuras, funciones, conductas y "formas de ser" de la organización; o bien, puede generarse a partir de la disputa siempre presente en la distribución de los recursos escasos, aunque, por la forma en que se presente, el con-

flicto asume la modalidad de abierto o encubierto, si bien es preciso destacar que independientemente de su forma y tipología, "el origen reside en una divergencia de intereses percibida o real" (Morgan, 1991: 142).

Por otra parte, para diversos investigadores la colaboración es el fenómeno opuesto al conflicto, donde ambos participan de una vertiente bipolar denominada micropolítica. Así, en un extremo pueden situarse los indicadores de conflicto, donde en el extremo opuesto dentro de cada uno de esos indicadores significativos se encuentran sus contrapartes de colaboración (Guttman, 1988; Blase, 1991; Blase y Jo Blase, 2002; Achinstein, 2002).

Entre los planteamientos de las diversas investigaciones relativas a conflicto organizacional, si bien es cierto que su propia naturaleza nos remite a registrar interacciones entre los sujetos y grupos, lo cual podría sugerir el emplear metodologías estrictamente cualitativas, su estudio sistemático se inició como un estudio administrativo desde la escuela del comportamiento. Al respecto, es apropiado citar los estudios cuantitativos de Thomas (1976, 1977), que se orientaron a identificar, mediante cuestionarios, los estilos de dirección de conflictos y los cuatro modelos de manejo del conflicto organizacional: el competitivo, el colaboracionista, el evasivo y el acomodaticio. Esta tendencia cuantitativa a estudiar el conflicto organizacional ha sido recogida por Whiters (2002), quien mediante un cuestionario aplicado en sesión de taller ha estudiado las formas más efectivas de administrar el conflicto.

Las investigaciones sobre el conflicto en la organización se favorecen con la existencia de publicaciones especializadas sobre el campo disciplinario; entre las más importantes se encuentran: *Journal of Conflict Resolution, Conflict Management and Peace Science, The Journal of Conflict Studies, Human Relations, & Governance.*

La revisión de la literatura nos permite observar tres grandes tendencias en los estudios relacionados con el conflicto organizacional:

1. *La tendencia que estudia el conflicto organizacional desde la perspectiva micropolítica*. En esta aproximación, el conflicto es entendido como la divergencia entre grupos y personas atendiendo a sus intereses y en donde se politiza la relación antagónica, por lo cual se configuran las alianzas y redes de poder que buscan imponer una decisión que resuelva o trate el conflicto.

Sus metodologías de estudio encuentran predominancia de los abordajes cualitativos por sobre los cuantitativos, desarrollándose estudios de caso, etnografías y estudios descriptivos por cuestionario (Ball,

1994; Blase, 1991; Fileto, 1993; Blase y Anderson, 1995; Imaz y Porter, 1996; Kelchtermans y Katrijn, 2002; Blase y Jo Blase, 2002; Achinstein, 2002).

2. *La tendencia que estudia el conflicto en la organización desde un enfoque administrativo*. En esta vertiente se pueden incluir todos los estudios de clima organizacional que tienen relación con indicadores de conflicto en la organización, con la estructura flojamente acoplada y con los estudios sobre emociones en la organización. Se incluyen además los estudios que tratan sobre resolución y administración de conflictos o que buscan desarrollar modelos que guían el desarrollo del conflicto en la organización.

Las metodologías empleadas son predominantemente cuantitativas y de tipo descriptivo-analítico, aun cuando en la parte que relaciona conflicto y emociones son emergentes los abordajes cualitativos y de estudio de caso (Thomas, 1976, 1977; Vázquez, 1999; Rogg et al., 2001; Fey y Beanish, 2001; Kramer, 2002; Navarro, 2001; Rafik y Glick, 2001).

El estudio de Kramer (2002) es particularmente importante, ya que con una metodología cuantitativa establece un estudio correlacional entre satisfacción relacional y los cuatro tipos de conflictos analizados: evitación, manejo negativo, no resolución y resultado insatisfactorio, y emplea, además del estudio correlacional, un estudio de diferencias mediante el procedimiento Anova. El estudio de Navarro (2001), también en esta vertiente, permitió desde una perspectiva descriptivo-analítica y utilizando el escalamiento Likert, analizar el conflicto organizacional en las escuelas de educación básica. El estudio de Vázquez (1999) presentó un tratamiento factorial sobre las emociones de los estudiantes de licenciatura sometidos a problemas de estrés en el desarrollo del propio plan de estudios. Es significativo este estudio, puesto que aun cuando se trata de emociones, es posible factorizarlas mediante un diseño analítico-descriptivo.

3. *La tendencia que estudia al conflicto desde la perspectiva de los modelos dinámicos.* En esta aproximación se incorporan los modelos explicativos del conflicto desde una visión multivariada que incluye el poder, sus niveles y teorías de transición; la colaboración y el equilibrio conflictivo; la reacción del rival ante el conflicto en términos de acción, reacción y balance; la deflexión como el decremento del poder en matriz de tiempo, desglosado esto en tres matrices: niveles de poder-tiempo, relaciones de poder-tiempo y conducta conflictiva-tiempo.

En esta tendencia se desarrollan ecuaciones y modelos matemáticos que demuestran una proposición teórica. Al respecto, es importante la disertación doctoral de Kadera (1995) que trata sobre el desarrollo y decaimiento del poder. En un trabajo posterior, este mismo autor extiende las ecuaciones diferenciales respecto del poder y el conflicto (Kadera, 1999). Un importante antecedente dentro de esta corriente matemática sobre el conflicto se presenta con los aportes de Hirshleifer y Martínez Coll (1988) sobre el equilibrio colaborativo y el equilibrio conflictivo.

También dentro de esta vertiente del conflicto se encuentran los estudios de Genicot y Skaperdas (2002), quienes desarrollan en una ecuación la relación entre tres ingredientes de confrontación: las armas para oponerse, la cantidad de lisonja empleada hacia el rival, y la capacidad de administrar el conflicto; la ecuación de prueba que se presenta es: Bi = R-gi-mi.

El trabajo de Genicot y Skaperdas (2002) incorpora ecuaciones que involucran al número de contendientes, los recursos a distribuirse y la paz. Así se prueba que a mayor número de contendientes menor probabilidad de paz, y a menor cantidad de recursos mayor número de contendientes. La función de equilibrio la proporcionan las armas que son esgrimidas por los contendientes; es decir, el poder equilibra las soluciones y provoca un equilibrio conflictivo.

Respecto de los estudios referidos a la colaboración como contraparte de conflicto (Blase, 1991; Blase y Jo Blase, 2002; Achinstein, 2002), en ellos se alerta sobre la preeminencia de los trabajos de conflicto por sobre los de colaboración, en el entendido de que son variados los componentes de la micropolítica, además del conflicto y la colaboración. Esto es, participan individuos y grupos en busca de sus intereses para el logro de metas, donde desarrollan acciones políticas y se definen en torno al poder y a las decisiones para alcanzar sus logros. En este contexto amplio, y dentro de la acción de la micropolítica, el conflicto y la colaboración son formas micropolíticas de reaccionar ante el poder y las decisiones para el logro de una meta dentro de los grupos (Burns, 1961; Blase, 1991, Achinstein, 2002).

Otros investigadores se han referido a la colaboración, equipos de trabajo y redes de colaboración, de cara al logro de las tareas. Así, las redes industriales y la coordinación tecnológica son los énfasis actuales que se ponen en la empresa privada (Bottcher, 1995; Martín, 1994; Ohmae, 1994).

A partir de la anterior revisión respecto de los diferentes planteamientos investigativos sobre el conflicto y colaboración organizacionales, es posible advertir un vigoroso campo en desarrollo con inserción directa tanto hacia la teoría de la organización como hacia la propia administración de las organizaciones. Se pueden apreciar tanto la pertinencia teórica que está siempre en busca de modelos comprensivos del conflicto, como las implicaciones prácticas de su estudio al orientarse hacia la constitución de estrategias y de nuevas tecnologías-gobierno que desarrollen el conflicto de manera creativa y productiva en beneficio de las organizaciones.

El modelo de conflicto y colaboración organizacional en instituciones que forman docentes: una explicación desde las narrativas de los profesores

Las narrativas han sido usadas como herramienta de investigación, ya que permiten recuperar la experiencia en los fenómenos poniendo la metodología al encuentro del sujeto (Gil y Jover, 2000); acopian además las percepciones profundas de significado desde quien ha vivido para contar (Rossiter, 2002).

En el presente estudio, las narrativas de 15 profesores de tres instituciones formadoras de docentes fueron sistematizadas agrupando los textos para obtener códigos, bloques de códigos, precategorías y categorías finales de análisis, siguiendo un esquema de reducción de datos cualitativo (Pérez, 1994).

La narrativa y el problema de investigación

Ha existido un enfoque particular en recuperar la narrativa indagatoria desde los profesores, debido a su importante papel en: procesos de investigación y cambio (Rodríguez y Castañeda, 2001), desarrollo de su identidad profesional (Pittard, 2003), la construcción de la reforma curricular en la enseñanza (Craig, 2003), el acceso o exclusión en la escuela, así como las prácticas y el discurso sobre el conflicto (Makin, 2003; Phelan et al., 2003).

La propuesta de un modelo de conflicto-colaboración en instituciones que forman a profesores (Navarro, 2003) hizo indispensable usar la narrativa como un medio expreso para entablar un diálogo entre sujetos

y objeto de estudio. En ese tenor, fue necesario hacer las siguientes preguntas de investigación:

-¿Qué categorías podrían destacarse en las narrativas de los profesores formadores de docentes en torno al conflicto y a la colaboración?

-¿Qué percepciones profundas tienen los profesores en torno al conflicto y la colaboración en su institución?

Correspondiendo a estas preguntas planteadas, se consideran los siguientes objetivos:

- Destacar categorías de análisis desde las narrativas de los profesores que expliquen aspectos de un modelo de conflicto-colaboración organizacional.
- Explicar, desde las narrativas, las percepciones profundas de los sujetos investigados en torno al conflicto y la colaboración en las instituciones educativas de las que son parte.

Resultados

Los componentes del modelo de conflicto-colaboración organizacional propuesto en esta investigación, quedaron expresados en las narrativas elaboradas por los profesores, las cuales se discuten desde cada categoría de análisis. De esta forma, se da cuenta de *esa mirada de otra manera*, diferente a la racional e instrumental y desde los sujetos, es decir, es una cualificación de cada uno de los componentes del estudio.

1. Participación

Mediante la reducción de datos realizada se formaron tres categorías finales de análisis relativas al componente de participación: participación poder, participación interpersonal y participación colegiada. A continuación se discute cada una de ellas.

Participación poder

Las precategorías participación violenta, participación artificiosa y participación negociada integraron a la categoría final participación poder. La explicación de las precategorías citadas es como sigue: la participación violenta integra todas las modalidades micropolíticas que adquie-

ren un signo violento en el discurso y la acción para proclamar un poder instituido o para contestarlo; la participación artificiosa es resultado de la articulación de una serie de artificios o trampas que engañan hacia un fin no legítimo, es decir, un fin sesgado por un grupo de interés; finalmente, la participación negociada es entendida como aquel tipo de participación que concurre en un mercado; se participa siempre a cambio de algo, se condiciona la misma al logro de un bien. Estas tres precategorías integraron, como ya se estableció, la categoría participación poder.

Así, la participación poder subyace a las formas de participación que articulan a un eje de dominación y hegemonía.

Participación interpersonal

Esta categoría de análisis estuvo integrada por la precategoría "participación trabajada", en el sentido de "trabajar" para convencer de manera personal hacia la participación. La participación interpersonal, como categoría de análisis, explica al tipo de participación, donde el motor que la guía es el de las relaciones interpersonales.

Participación colegiada

Incluye las precategorías participación por consenso y participación pedagógica. La primera entendida como una participación acordada conforme a la comunidad de puntos en común que orientan el trabajo docente, y la segunda como una participación orientada a la construcción y difusión del conocimiento, es decir, determinada por el desarrollo disciplinar.

De esta manera, los formadores de docentes conciben a la participación colegiada como orientada al trabajo pedagógico y a la colaboración académica entre profesores.

Se puede establecer que las tres categorías descritas: participación poder, participación interpersonal y participación colegiada se presentan en una mixtura que envuelve al componente participación en las tres instituciones del estudio. Habrá procesos en los cuales la presencia de cualquiera de las tres modalidades de participación adquiera carta fuerte de definición. Sin embargo, como ya se precisa, los tres tipos de participación se consideran categóricos en las instituciones del estudio, desde las narrativas de los profesores.

2. Comunicación

Este componente fue explicado por tres categorías finales de análisis: comunicación no asertiva, comunicación falsa y comunicación auténtica. Las tres categorías descritas se discuten de la siguiente forma.

Comunicación no asertiva

Esta categoría se integró con las precategorías comunicación no asertiva y no escucha. La primera precategoría incluyó los aspectos deficitarios de la comunicación humana (Aguilar, 1987). La no escucha, aun y cuando es también una falla de comunicación humana, se plantea esencialmente como un error de comunicación desde la administración, aunque también participan de ella los académicos. Finalmente, ambas precategorías constituyen la categoría comunicación no asertiva.

En este sentido, la comunicación no asertiva falla por error en la comunicación humana y es corregible; es decir, el fallo de comunicación no es intencional ni sesgado, como lo podría ser el de una comunicación contaminada por los intereses y el poder.

Comunicación falsa

Está integrada por las precategorías falsa comunicación poder y falsa comunicación contestación del poder. En tanto la primera precategoría incluye el falsear la comunicación para el logro o conservación del poder, la segunda presupone falsear la comunicación para contestar al poder constituido.

La comunicación falsa está impregnada del planteamiento hegemónico, su visión es bipolar: buenos y malos. Esta reducción comunicativa oscurece y nulifica toda comunicación verdadera entre los sujetos (Aguilar, 1987).

Comunicación auténtica

Es la única constituyente de la categoría del mismo nombre. En esta categoría el aclarar y puntualizar, el saber decir, el ser claro y directo para lograr una verdadera comunicación, que trascienda e interrelacione a los sujetos, es la naturaleza que la explica.

Se puede establecer, por la frecuencia de los códigos con la que fue integrada la precategoría primero, y después la categoría, que es más observable en las instituciones sujetas de la investigación la presencia

de la comunicación poder, seguida de la comunicación no asertiva, y finalmente se destaca una débil presencia de una auténtica comunicación en las tres instituciones formadoras de docentes.

3. Lucha de recursos

Este componente del modelo de conflicto-colaboración propuesto fue explicado por los profesores en sus narrativas mediante cuatro categorías finales de análisis: intereses, posicionamiento activo, distribución control y distribución legítima. Tales categorías se discuten como sigue:

Intereses

En tanto categoría, se definen por las aspiraciones legítimas o no legítimas de todos los miembros en la organización en torno a la distribución de los recursos —"A todo mundo le late"— (Narrativa 3, Aguilera). Esta categoría estuvo integrada por una única precategoría también denominada intereses. Queda claro que las aspiraciones pueden ser abiertas o encubiertas, pero se significan como una constante en todos los profesores y funcionarios de las instituciones investigadas.

El posicionamiento activo

Esta categoría se explica debido a los actos de "guerra" por los recursos y por las acciones de presión de los grupos de intereses; es decir, el posicionamiento activo adopta la forma de una acción siempre colectiva —"solo no vales"— (Narrativa 3, IESEN), que amalgama alianzas espontáneas y cambiantes (Acosta, 1999). Dos serán sus formas recurrentes: el enfrentamiento y "acto de guerra" por los recursos y la toma de los mismos, o bien la formación sutil de un grupo de presión siempre presente, que vela sus armas sin enfrentarse, pero que finalmente presiona —"Si no me toca es un error tremendo"— (Narrativa 4, IESEN).

El posicionamiento activo juega a favor de la corriente que apuesta por la anomia institucional y se significa como un despojo hecho a los profesores que trabajan y están solos —sin una acción colectiva que les provea de fuerza— esperando inútilmente la legítima distribución de los recursos.

Distribución control
En tanto categoría de análisis, es expresada en el manejo de los recursos, relacionando a éstos con el logro de mayores márgenes de gobernabilidad. Los recursos tales como becas, estímulos, claves y ascensos, que son disputados en las instituciones del estudio, se constituyen en premios o castigos que refuerzan las acciones de gobierno y de control institucional.

Distribución legítima
Esta categoría de análisis está constituida por la precategoría del mismo nombre. Incluye las formas aceptadas dentro de la institución, es decir legitimadas, para la distribución de los recursos. Contrae una aceptación de buena acción de gobierno orientada por la justicia académica y las consideraciones meritocráticas que recuperan el espíritu de la norma, yendo más allá de ella misma.

La presencia de estas cuatro categorías, en el componente lucha de recursos, dentro de las tres instituciones del estudio se manifiesta como fuertemente perfilada por el dominio de los intereses, que motivan en consecuencia a un constante posicionamiento activo que resulta en un modelo de distribución control. Finalmente, se advierte desde las narrativas de los sujetos una débil presencia de la distribución legítima, que tendrá que ver, como posteriormente se analizará, con un cierto deterioro institucional.

4. Institucionalización

Este componente del modelo de conflicto-colaboración propuesto se explicó, en las narrativas de los profesores formadores de docentes, mediante cuatro categorías finales de análisis: anarquía institucional, institución secuestrada, institución burocrática y proyecto institucional. A continuación se da cuenta de la naturaleza de cada una de estas categorías.

Anarquía institucional
Esta categoría se integró con la precategoría del mismo nombre y se refiere a la anarquía organizada relativa a los altos márgenes de incertidumbre e ingobernabilidad que se consiguen por la omisión y trasgresión de las normas institucionales. Este estado de anomia genera un tipo de institución difusa, caótica, con amplios márgenes de incer-

tidumbre y que, sin embargo, se mueve y desarrolla sus funciones con una lógica propia en la cual los actores, coaligados en bandos, luchan por lograr las decisiones al interior de la institución (March y Simon, 1993; March, 1994), lo cual sustituye en un mayor o menor grado a las decisiones determinadas por las normas institucionales.

Institución secuestrada
La aplicación sesgada de las normas, motivada por los efectos del poder de los grupos de interés institucionales —que la condicionan y flexibilizan— se expresaron como suficientes para constituir la precategoría acondicionamiento normativo. Esta misma integra finalmente la categoría institución secuestrada, en donde se concibe a los grupos de interés como círculos cerrados, que se filtran hacia el gobierno de las instituciones, secuestrándolas, envolviendo a las normas institucionales en las formas de gobernabilidad política. De esta manera, en una institución secuestrada, determinadas normas podrán aplicarse de acuerdo con los momentos de la gobernabilidad política.

Institución burocrática
Las precategorías seguimiento normativo institucional y observancia institucional de las normas constituyeron la categoría institución burocrática. Las narrativas de los profesores formadores de docentes conciben dentro de esta categoría un planteamiento institucional de orden y respeto normativo en donde existe un ordenamiento claro, incluso acuerdo sobre la estricta aplicación normativa.

Proyecto institucional
La precategoría construcción normativa se constituye en el elemento nuclear de la categoría proyecto institucional, en donde desde los maestros se advierte en sus narrativas una idea de visión de futuro hacia el tipo de institución que, de acuerdo con la construcción normativa, se desea. En la categoría proyecto institucional la institución se concibe como proyecto a futuro, en donde las normas emergen desde las necesidades de la institución en la medida en que conserven sus valores de cultura organizacional reconocidos.

En las tres instituciones del estudio se advirtieron rasgos de los cuatro tipos de instituciones descritos. Ello según la mayor o menor presencia de códigos y bloques asociados a cada una de las cuatro categorías del componente institucionalización. Si bien es cierto que existe

una cierta tendencia en considerar a la UPD, y en una menor medida al IESEN, como más relacionados con la anarquía organizada, en tanto que la Escuela Normal "J. Guadalupe Aguilera" sería la institución que, de acuerdo con las narrativas sobre institucionalización, guarda un mayor parecido con la institución burocrática.

5. Uniformidad-diversidad

En este componente de conflicto-colaboración la exigencia de uniformidad define a la intolerancia, y el respeto a la diversidad es correspondido por la tolerancia. Fue explicado en las narrativas de los formadores de docentes mediante tres categorías centrales de análisis: el planteamiento hegemónico, la tolerancia y la trasgresión. Las categorías se desglosan de la siguiente forma.

Planteamiento hegemónico
Esta categoría fue formada a su vez por cuatro precategorías: la tolerancia política en tanto falsa tolerancia, la intolerancia normativa, la contestación de lo diverso y la resistencia a la diversidad. Por una parte, la tolerancia política es percibida como un falso respeto a lo diverso, ya que se toleran las faltas al cumplimiento —de sólo unos cuantos— para, a su vez, poder también faltar y ser también protegido; es lo más cercano a una red de complicidades. En cambio, la intolerancia normativa se concibe como un interés rigorista por uniformar el comportamiento del profesorado al interior de la institución. Desde esta perspectiva, tanto la tolerancia política como la intolerancia normativa corresponden al eje hegemónico como un discurso de tolerancia intolerante. El rigor no se aplica de la misma forma con los amigos de bando; en cambio, es de observancia estricta para quienes no comparten una visión hegemónica.

Por otra parte, la resistencia a lo diverso es definida, desde las narrativas, como una postura de uniformidad que tiene miedo de la contrastación y de la diferencia. Proviene del discurso hegemónico. Como efecto contrario se genera la contestación de lo diverso, donde casi siempre se manifiesta como una postura de denuncia de los actos de poder de la resistencia e imposición hegemónicas.

Tolerancia
Esta categoría fue integrada por dos precategorías: la diversidad condicionada y la aceptación de la diversidad. En tanto la primera preca-

tegoría expresa una aceptación de los planteamientos de diversidad a condición de que éstos presenten resultados ya sea en la forma de proyectos o de trabajo académico, la segunda define una aceptación de lo diverso por principio, no importando proyectos o resultados.

Así, la categoría tolerancia es explicada en las narrativas cuando se manifiesta respeto a diversas formas y estilos de trabajo docente, formas de participación y de actuación del profesorado, cuando se promueve el respeto entre los sujetos, se motiva a que éstos difundan su discurso político-educativo, se propicia una cultura de debate y de confrontación intelectual y se asegura la libre circulación de las ideas, etcétera.

Trasgresión

Esta categoría fue constituida por una única precategoría denominada abuso, en la cual —expresado a través de las narrativas— existe una excedida tolerancia de la parte institucional, además de una vocación de sufrimiento, lesiva del orden y del cumplimiento, lo cual se hace para evadir conflictos. Esta precategoría abuso se significa como una trasgresión recurrente contraria al respeto de la diversidad. La categoría trasgresión en realidad es un exceso de las posturas que sobredemandan tolerancia: excesos en el incumplimiento de horarios, de asistencia al trabajo diario, irresponsabilidad para con el trabajo académico, etcétera.

Se puede contrastar que, mientras esta categoría se corre hacia el relajamiento institucional, la precategoría intolerancia normativa, en el extremo opuesto, se significa como una asfixia normativa del trabajo académico.

En las tres instituciones sujetas al estudio existen registros en las narrativas que corresponden a las tres categorías ya descritas, si bien es cierto que es en la UPD en donde los márgenes de trasgresión son más observables.

6. Protagonismo

Este componente fue explicado, en los relatos de los profesores, mediante tres categorías finales de análisis: la sobrerrepresentación protagónica, el antagonismo inmovilizante y la cultura del no reconocimiento. Las tres categorías se desglosan como sigue.

Sobrerrepresentación protagónica
Esta categoría, a su vez, fue integrada por las precategorías: actores dramáticos, "autores" y vendedores de imagen. Los actores dramáticos son figuras que hacen un drama representando su práctica. Los autores son investigadores que investigan para ser figura, y los vendedores de imagen crean amplias relaciones públicas sobre su práctica para lograr efectos de control. Finalmente, la categoría integrada con estas precategorías, la sobrerrepresentación protagónica, se explica por un protagonismo en la investigación o en la docencia, que vive de su trabajo aplaudido. Son actores que representan su éxito o su fracaso; este último siempre tendrá factores ajenos al protagónico relacionados con sus antagónicos.

Antagonismo inmovilizante
Esta categoría se formó a partir de la precategoría del mismo nombre; representa al antagonismo natural que enfrentan tanto el protagónico como el auténtico trabajador académico que no es protagónico; un antagonismo inmovilizante que refleja el efecto de los cangrejos. Así, la envidia académica para el antagónico inmovilizante se constituye en su lastre que no le permite hacer más. Su vivir envidiando lo lleva a hacer menos que el propio protagónico y menos aún que el auténtico académico no protagónico.

Cultura del no reconocimiento
Esta categoría de análisis fue integrada por dos precategorías: la cultura del no reconocimiento al verdadero trabajo académico en la docencia, en la investigación e incluso en la propia dirección de las instituciones, y el reconocimiento unidireccional; esta última entendida como un reconocimiento de una de las partes que no encuentra respuesta en su contraparte.

De esta manera, la cultura del no reconocimiento se significó en una constante en las tres instituciones del estudio, como una aridez presente para motivar y reconocer el esfuerzo de quien lo ha hecho bien. Se observa, desde las narrativas de los profesores, una demanda de reconocimiento legítimo de los trabajadores académicos y funcionarios comprometidos. Esta demanda de legítimo reconocimiento, que no es protagonismo, coexiste con la demanda ilegítima de los protagónicos a ser reconocidos.

7. Gobernabilidad

La gobernabilidad académica en las narrativas fue explicada mediante cinco categorías de análisis, integradas cada una de ellas por una precategoría con su mismo nombre. De esta manera, la explicación de cada categoría da cuenta de la naturaleza de la precategoría que la constituyó. Las categorías referidas son: gobernabilidad política, gobernabilidad político-académica, gobernabilidad burocrática, gobernabilidad académica, y gobernabilidad académico-administrativa. Tales categorías se discuten a continuación.

Gobernabilidad política

Los profesores la entienden como el tipo de gobernabilidad que provee estabilidad sin desarrollo, dado que lo que interesa es la gobernabilidad institucional. En este tipo de gobierno hay un libre juego de las fuerzas y presiones que intentan gobernar la institución (Acosta, 1999; Guzmán y Navarro, 2003), donde siempre el saldo deficitario es el académico.

Gobernabilidad académico-política

En ciertos relatos de los formadores de docentes se incorporan elementos de política y además consideraciones académicas como importantes para la gobernabilidad. Así, se proporciona un sentido académico a las acciones de gobierno. En este tipo de gobernabilidad debe hacerse un balance necesario entre los asuntos académicos y los políticos, lo cual dará idea de desarrollo y acortará la brecha entre el pensar y el hacer (Porter, 1999).

Gobernabilidad burocrática

Esta categoría recupera, desde las narrativas de los profesores, los momentos y etapas definidas en las instituciones en donde las regulaciones y los controles gobiernan y han gobernado la vida académica institucional; en donde la normativa es omnipresente e incluso la academia está normada como una actividad obligada (Hargreaves, 1991). Así, las reglamentaciones por sobre lo académico encuentran, al menos en las escuelas normales, en tanto formadoras de docentes, una guía de gobierno institucional.

Gobernabilidad académica

En esta categoría se expresa la idea de un libre juego de los aspectos académicos para gobernar, en donde se da preeminencia a lo académico como eje de gobernabilidad. Estos elementos de gobernabilidad académica están presentes en las tres instituciones, si bien siempre están acotados y constreñidos a determinadas áreas y procesos. Es decir, no forman parte de un modelo general de gobierno académico que sea dominante en la institución —el modelo colegial de gobierno— (Baldridge y Ryley, 1977); sin embargo, forman parte de las narrativas de los profesores y alcanzan a configurar un eje de análisis.

Gobernabilidad académico-administrativa

Esta categoría fue introducida en la discusión por las aportaciones recurrentes de funcionarios y directivos de las instituciones. Ellos manifiestan en sus narrativas que el decidir en colegiado es fácil, que lo difícil es la implementación y que los profesores dejan en manos de los órganos administrativos esta tarea. En las escuelas normales se observa la figura de un importante órgano colegiado y de gobierno: el comité de planeación, el cual se concibe como una instancia de gobierno que planifica y que conjunta una serie de ámbitos; en donde lo académico es visto como una tarea de planificación que puede ser administrada. Sin embargo, el reclamo es permanente: "Los profesores deciden asuntos académicos, desarrollo de programas y proyectos en el Comité de Planeación, pero luego 'emboletan' a la subdirección en su ejecución" (Narrativa 3, Aguilera).

Esta falta de implicación de los profesores en la ejecución de tareas asume una característica de gobernabilidad académica-administrativa, la cual es más observable en las escuelas normales, tanto en la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera" como en el propio IESEN, más que en la Universidad Pedagógica de Durango.

8. Administración del conflicto

Este componente final del modelo de colaboración-conflicto propuesto en esta disertación doctoral, fue explicado en las narrativas mediante dos categorías finales de análisis: modelo de desarrollo de conflictos y condiciones de desarrollo del conflicto, las que a continuación se discuten.

Modelo de desarrollo de conflictos
Esta categoría fue constituida por las precategorías: no confrontación, confrontación abierta, ganar-perder, falsa resolución y potencialidad eruptiva.

La no confrontación es un estilo de desarrollo en el cual no pasa nada, el conflicto se omite, se ignora, como si al ignorarlo éste se resolviera; este estilo de desarrollo de conflicto conduce a la potencialidad eruptiva, la cual siempre es violenta.

La confrontación abierta enfrenta a los contendientes con armas y recursos, enfrenta posiciones opuestas en debate y aun puede incluir elementos de violencia tales como la minimización y la negación del oponente, así como su deslegitimación. Estos elementos son en realidad violencia pura; es decir, la violencia no sólo es la agresión física o verbal, sino también la simbólica (Garay y Gezmet, 2000).

El ganar-perder se asume como un modelo inmediatista para dirimir el conflicto. Bajo la falsa premisa de la toma de ganancias frente al oponente, se pierde la perspectiva estratégica en la cual todos ganan.

La potencialidad eruptiva es una consecuencia de la no confrontación, de la omisión constante, de un desgaste que acumula más y más violencia, la cual al hacer erupción le dará al conflicto un carácter y naturaleza que hará que se rebase el marco de los propios contendientes.

La falsa resolución se registra en las narrativas como diálogos ficticios, diálogos de protocolo, que intentan aparentar un arreglo fácil. También se incluye en esta precategoría la falsa resolución por la cesión total de bienes demandados por el oponente; desde luego que la resolución es falsa, ya que el antagónico siempre volverá por más.

Como se puede observar, en ninguna de las tres instituciones del estudio se registró en las narrativas algo que diera cuenta de una auténtica resolución de conflictos, tan sólo se registran modalidades que adopta el desarrollo de los mismos, todos ellos deficitarios. Los conflictos se resuelven hasta que se agotan los recursos de los contendientes (Holton, 1995; Harman, 1989); ello hace impostergable la introducción de una verdadera pedagogía del conflicto (Kathrin, 1995) para su enseñanza en el currículum formal de las instituciones que forman a nuevos profesores.

Condiciones de desarrollo del conflicto
Finalmente, la categoría condiciones de desarrollo del conflicto contiene cuatro precategorías: condición activa de resolución, condición

pasiva de resolución, condición activa de no resolución y condición pasiva de no resolución.

En la condición activa de resolución existe diálogo entre las partes, existe una puesta en común que acerca a los contendientes y los posiciona hacia una probable resolución. En la condición pasiva de resolución existe el complemento del dialogo, esto es, el respeto, el reconocimiento al derecho del antagónico por contender con su razón; existe, en suma, la legitimización del oponente, nunca su minimización o negación.

Por el contrario, en la condición activa de no resolución existe una deslegitimación y negación del oponente (Garay y Gezmet, 2000); se manifiesta una doble negación hegemónica que despersonaliza; niega primero el oponente del bando hegemónico a su antagónico; el oponente hegemónico es quien cuenta con poder para negar a su contrario al utilizarlo en el conflicto.

La segunda negación la hacen las galerías de observadores del conflicto quienes, influenciados por la negación del hegemónico, niegan a su vez a uno de los oponentes, a quien no tiene el poder y es contestatario del mismo en el conflicto. De esta doble negación hegemónica resultan la marginación y la despersonalización como fenómenos de violencia, que activamente ideologizan el conflicto y proveen condiciones de no resolución.

Por último, la condición pasiva de no resolución es explicada en los relatos por la separación paradigmática de dos mundos que son diferentes y que no se tocan: el de los profesores y el de los directivos, el de los académicos y el de los administrativos, el de los creativos y el de los tecnócratas, etc. Esta visión separada, bipolar, de buenos y malos, anula las condiciones de diálogo y acercamiento y propicia de forma pasiva la no resolución conflictiva.

Esta ultima categoría, condiciones de desarrollo del conflicto, en todas sus manifestaciones fue observada en los relatos de los maestros; significa que si bien los modelos de desarrollo conflictivo son deficitarios en las tres instituciones del estudio, al menos se observan tanto condiciones activas de resolución como de no resolución; es decir, existen caminos que requieren ser andados para encontrar verdaderos ambientes de armonía, legitimación y reconocimiento, insumos propios de la vida académica.

Como ha podido apreciarse, a lo largo de este capítulo se ha descrito un contexto histórico para las instituciones formadoras de docentes, se ha enmarcado dentro del mismo al fenómeno del conflicto y la cola-

boración organizacionales, sus antecedentes e investigaciones relevantes y se ha dado cuenta de resultados de investigación sobre conflicto y colaboración en este tipo particular de instituciones.

Será necesario abordar, en otro estudio, cómo los profesores establecen dinámicas de conflicto al tenor de la discusión de otros casos.

4
El abordaje colaborativo del conflicto: un modelo de gestión participativa desde los sujetos

La gestión desde los sujetos

La gestión escolar ha sido definida por Elizondo et al. (2001), como aquello que surge de la interrelación entre los sujetos y la escuela, que define los siguientes componentes: participación comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación organizacional, espacio colegiado e identidad con el proyecto escolar que, asimismo, dota de una naturaleza diferente a cada escuela y por ende a sus propios resultados.

Para Ezpeleta (1996), la gestión en la escuela no se realiza bajo decreto, aun y cuando ésta sea orientada por las determinaciones de la política educativa. Ahora bien, estas nuevas orientaciones al nivel de la normativa representan un verdadero cambio cultural, mismo que afecta a las propias instituciones y a los sujetos que en ella participan.

Dicho cambio cultural implica una acepción construccionista de gestión, que sólo es posible imaginarla cuando en el espacio institucional en donde cada cual participa es encontrado para hacer a la escuela desde su identidad subjetiva, sus creencias, sus historias, formas de ser y significarse ante los demás para, de esa forma, ser tomado en cuenta en la cultura y proyecto de la propia institución. La escuela, a decir de Ghiso (1998) y de Martínez-Otero (2004), ha de ser ante todo una escuela inclusiva.

Por otra parte, y considerando dicha inclusión al nivel de los procesos, se ha señalado que:

> La gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto combinan y acentúan distintas estrategias mediante el recurso de la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos (Cantero y Celman, 2001: 113).

Como se puede observar en este último apunte, la gestión es procesal y recurre a diversas estrategias, entre ellas la autoridad y la influencia interpersonales para lograr esa intencionalidad intersubjetiva presente en los sujetos inmersos en la gestión.

Para Maquiegui (1997), la gestión en la escuela es también un proceso de acompañamiento del directivo que logra comprometer sujetos —profesores, padres de familia y autoridades comunitarias— hacia el trabajo de calidad en la construcción diaria y compartida de lo que es y representa la escuela. En esta acepción los sujetos son el centro y la razón de ser del acompañamiento y facilitación directiva.

Se plantea, con esta implicación de los sujetos, un nuevo desafío en la búsqueda de nuevas formas democráticas que hagan posible el logro de calidad en la gestión escolar, ya que:

> Los conceptos de acción colegiada, acción humana colectiva, cogestión y autogestión, colectivo docente, se consolidan como instrumentos o formas participativas y democráticas de organización y gestión educativa (Sander, 1996: 126-127).

Tales instrumentos están íntimamente ligados a la articulación de las funciones educativas y, como consecuencia, de la calidad en los procesos y desempeños escolares; de nueva cuenta tales formas democráticas "En la forma de propuestas pedagógicas que asumiendo el conflicto planteen la construcción de sujetos y ámbitos de convivencia" (Ghiso, 1998: 20), ponen un centro de atención en las personas que construyen la escuela día a día.

Existe una gestión realizada para "recuperar la palabra de los escasos sujetos que, en nuestro medio y en condiciones adversas, nos fueron señalados por sus logros educativos con niños de sectores populares" (Cantero y Celman, 2001: 11). Lo anterior significa que puede haber una gestión exitosa que logre calidad de resultados, si se realiza desde quienes participan, aun y cuando persistan circunstancias de marginación hacia la escuela publica, es decir que la misma esté en condiciones de precariedad institucional (Ezpeleta y Weiss, 1996). En este apunte

se confirma el aporte de Sander (1996), que relaciona las formas participativas y democráticas de gestión con los logros educativos de calidad en las escuelas, tomando en cuenta que si bien la infraestructura y los recursos o apoyos son necesarios, lo que seguirá siendo imprescindible es la participación y el compromiso de quienes se identifican con la institución y sus resultados.

De esa forma, es fundamental no sólo dinamizar el funcionamiento de los procesos al interior de los centros escolares mediante la potenciación de la capacidad profesional y operativa de los planteles para cumplir con los fines educativos —es decir utilizar la gestión como una herramienta directiva— (Pastrana, 1997: 1), sino que se requiere además construir la participación como sustancia de nuevas formas organizacionales democráticas que provean calidad de convivencia en el espacio escuela y que constituyan un tejido institucionalizado que posibilite el funcionamiento armónico y complejo desde el plano horizontal, desde una gestión propia de los sujetos maestros, de los sujetos alumnos. Los sujetos directivos y los sujetos padres de familia, sin ese tejido de participación, esfuerzo de colaboración hacia la disposición efectiva de recursos, toma de decisiones colegiada y trabajo colectivo con sentido de proyecto, no se puede concebir una escuela de todos, una escuela con una gestión democrática. A este respecto se ha señalado en cuanto a las nuevas formas de participación en la gestión en la escuela:

> […] se traduce [en la gestión participativa desde la escuela] una figura organizacional emergente: el colectivo escolar; esta democratización de la escuela pasa necesariamente por el eje de la conformación organizacional del colectivo de profesores; así, sin el aseguramiento de la participación auténtica de los docentes no puede haber procesos de cambio en la escuela; podrá haber proyectos de cambio en el papel, en la forma de documentos diseñados para la escuela que, sin una auténtica participación, tendrán un seguimiento burocrático o de simulación (Navarro, 2002: 19 y 20).

Desde el apunte anterior, la gestión participativa sólo puede tener una acepción de legitimidad si es vivida desde las prácticas diarias de los profesores y no impuesta al tenor de las políticas educativas que también —y a su modo— demandan el cambio hacia la calidad en la escuela pública y determinan la constitución de formas colegiadas por *decreto,* promovidas por la administración escolar e impuestas a los profesores (Hargreaves, 1991; Bacharach y Mundell, 1993). Por su parte, los sujetos profesores que han conquistado auténticas formas de participa-

ción y gobierno desde su centro de trabajo, han desarrollado al mismo tiempo compromisos hacia el entorno comunitario en la idea de Cantero y Celman (2001) hacia la calidad, pero con el aseguramiento de un verdadero involucramiento.

La gestión participativa y el conflicto

Ahora bien, ¿significa que la presencia de nuevas formas democráticas y participativas de gestión se establece en la escuela sin contratiempos, con el consenso generalizado de todos…, de directivos, autoridades, alumnos y comunidad? ¿Será posible que el acuerdo y las formas participativas de convivencia sean una forma natural de expresión de la vida cotidiana escolar, entre todos sus participantes?

Al respecto, investigaciones como las de Jares (1997), Wood (1998), Robbins (1998), Porter (2003) y Navarro (2003), señalan que el conflicto y el disenso en las instituciones educativas son una manifestación más natural de convivencia en la escuela que aun el propio consenso, ya que los profesores manifestamos una tendencia natural hacia el desacuerdo, demandamos espacios hacia nuestra propuesta o discurso, y aun la propia discusión sobre el conocimiento y la docencia propios de la profesión demandan un cuestionamiento activo, y si a esto agregamos que frecuentemente entablamos luchas por la participación, el poder, los recursos y prestigios (Apple, 1994), no podemos más que reconocer que si bien es cierto que la micropolítica escolar puede conducir a la construcción de espacios colaborativos en comunidad de profesores, (Achinstein, 2002b), de forma natural la vida escolar parte de una instalación constante en el conflicto.

Esta última consideración, que pudiera parecer radical, ha llevado a Woods (1995) a destacar un modelo de participación de los profesores ante el conflicto en la escuela. Dicho modelo, efectuado en su investigación etnográfica de un grupo de escuelas británicas, ha sido llamado como *de sobrevivencia*, lo cual nos da una idea de que las investigaciones que señalan la tendencia conflictiva natural de la escuela pública tiene un fuerte sustento empírico.

En el anterior sentido, y contradiciendo la armonía superficial que es mostrada por muchas instituciones educativas que podrían refutar las evidencias de investigación, se ha señalado:

> Bajo la aparente imagen de "aconflictividad", la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y padres de alumnos, conflictos entre profesores y la dirección del centro, conflictos entre alumnos, conflictos entre padres, conflictos entre el centro como tal y la administración educativa, etc., constituyen una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos hemos vivido de alguna manera en nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas (Jares, 1997: 52).

Finalmente, el propio consenso logrado por el directivo escolar y profesores puede presentarse incluso como una forma de encubrir y negar el conflicto (Jares, 1997: 58). Ello conduce a observar que cada nuevo espacio de expresión colaborativa y de acción colectiva en la escuela es conquistado, es construido a manera de nicho de participación y es motivo de una práctica interventora y de cultivo, ya que toman lugar en la escuela dinámicas de conflicto que actúan a contracorriente de los procesos de colaboración, diálogo y armonización colectiva de los sujetos que hacen a la escuela.

Ante este apunte introductorio, es conveniente preguntarnos ¿qué relaciones guarda el conflicto para con un modelo de gestión participativo y democrático en la escuela? Hacia la respuesta de tan importante cuestión se orienta el siguiente desglose.

El conflicto en la escuela

Para Camino (2000), el conflicto es parte de nuestra vivencia e interacción social. No existen sociedades exentas de conflicto, puesto que los hombres están en permanente interacción social. Por esa razón, las sociedades se distinguen por la intensidad y la forma como regulan y resuelven dichos conflictos y no porque éstos no existan.

De la misma forma, para Lederach (1995) el conflicto tiene una "naturaleza dialéctica" con las interacciones que entablan los seres humanos, lo cual significa que el conflicto social es creado de forma natural por los seres humanos que se ven involucrados en dichas interacciones, al tiempo que dichas interacciones pueden cambiar el conflicto y transformarlo.

El conflicto, de acuerdo con esa idea, cambia las relaciones entre las personas en diversas formas predecibles: se alteran los patrones de

comunicación y de organización social y se alteran las imágenes que las personas tienen de sí mismas y de los demás, lo cual provocará una modificación de los patrones iniciales del conflicto; de ahí la relación dialéctica ya señalada.

Para Etkin y Schvarstein (1998), el conflicto en la institución escolar representa una incompatibilidad en las representaciones que tienen los sujetos respecto de la identidad de la organización; tales manifestaciones de conflicto se concretizan ante la disyuntiva de desarrollar u oponerse al proyecto que es enrumbado para la institución. Esta definición es de suyo importante ante los nexos habidos entre conflicto y gestión participativa, ya que el proyecto de escuela y sus representaciones diversas no sólo provocan el conflicto anterior ya señalado, sino que conectan también con una forma de gestión construida hacia la convivencia de las visiones posibles hacia el proyecto escuela.

Según Abajo (2001), el conflicto es:

> [...] un desacuerdo de ideas, intereses o principios entre personas o grupos dentro de la comunidad escolar, de tal manera que, en ese momento y en ese contexto, las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque realmente no lo sean (Abajo, 2001: 1).

Lo anterior implica que en un conflicto —una vez iniciado— participan directa e indirectamente todos los miembros de la comunidad escolar: profesores, alumnos, directivos, padres de familia, autoridades comunitarias, por lo que la presencia del conflicto entre cualquiera de tales participantes afectará a la comunidad-escuela en su conjunto, por razón de la expresividad del mismo, el cual es metafóricamente en la organización escolar *una dolencia* para mostrar y demandar de la resolución, o bien para solicitar refuerzos o promover indiferencias ante futuras acciones punitivas que corten los potenciales apoyos a una contraparte. Esta trama conflictiva procesual obligará a una definición de todos los actores institucionales.

Según Klabaugh y Rosycki (2005), el conflicto en la escuela es un proceso interactivo que ocurre cuando los grupos de profesores o actores de la escuela que se enfrentan por intereses o protagonismos antagónicos, admiten que si bien es cierto que los administradores escolares relacionan al conflicto con la ineficiencia y tratan de evitarlo o controlarlo (Jares, 1997), pueden en cambio los propios directivos escolares propiciar la expresión abierta del conflicto para desarrollarlo y aprove-

char sus funciones revitalizadoras para con la organización escolar, ello de acuerdo al planteamiento clásico de Cozer (en Klabaugh y Rosycki, 2005). Dichas funciones son mostradas en la tabla IV.1.

Tabla IV.1.
Se muestra cómo las funciones del conflicto son paralelas entre los grupos y dentro de los mismos

Las funciones del conflicto		
Función	*Entre los grupos*	*Dentro de los grupos*
Conexión	Establece las relaciones hacia el otro grupo.	Mantiene las relaciones por liberación de la tensión.
Definición	Delimita las fronteras exteriores.	Delimita las fronteras internas.
Revitalización	Aumenta la revitalización y las tradiciones.	Destaca fortalezas y subraya los valores de la membresía al grupo.
Reconocimiento	Consigue información para la paz o para la guerra.	Consigue información para la colaboración o para la corrección de desviaciones.
Replicación	Proporciona un balance de poder generando una similaridad de la estructura.	Genera una similaridad de la conducta.

Fuente: Klabaugh y Rosycki, 2005. Adaptado de Cozer, 1956.

En esta visión organizacional el conflicto es visto como una fuerza dinamizadora que provoca una renovación de la estructura institucional y una revitalización de la cultura interna del grupo y global de la organización (Robbins, 1998). La reconexión hacia la cultura y los fines de la institución es encontrada cuando, mediante el conflicto, la organización se libra de concepciones antagónicas que dañan las fronteras tanto organizacionales como de grupo; se provoca así una refundación que establece una similaridad estructural, política o ideológica acorde con un nuevo encuadre que es demandado por el equipo organizacional directivo. El conflicto, en esta idea, puede ser administrado por un equipo directivo, y promovidas sus líneas de resolución y desarrollo.

En la anterior perspectiva de Klabaugh y Rosycki (2005) respecto de algunos componentes del conflicto en las instituciones educativas, lla-

man la atención dos componentes: lucha de recursos y protagonismos. Al respecto Navarro (2003) propuso ocho componentes de un modelo explicativo del conflicto entre profesores: participación, comunicación, institucionalización, lucha de recursos, protagonismo-liderazgo de servicio, uniformidad-diversidad, gobernabilidad y formas de abordar el conflicto.

Dicho modelo explicativo de conflicto en las instituciones educativas tiene una fuerte base micropolítica, siguiendo el esquema propuesto por Achinstein (2002a), dado que desarrolla cada componente con dos extremos: uno de conflicto y otro de colaboración; es en este modelo integral y relacional en el cual se pueden enlazar los elementos de una gestión participativa y democrática, con un abordaje colaborativo del conflicto.

La gestión participativa y los componentes de conflicto-colaboración en movimiento

Imaginemos un escenario, una trama, un grupo de sujetos, y a los componentes del modelo de conflicto-colaboración (Navarro, 2003), puestos en movimiento en una equis institución educativa, en donde al mismo tiempo se hace converger una propuesta de gestión participativa; observemos cómo ante tal propuesta se comportan de *cierta manera* los citados componentes de conflicto-colaboración; desde luego, dado que no podemos documentar, por hoy, una evidencia empírica acontecida con sujetos y situaciones reales ante dichos componentes de conflicto-colaboración —debido a que los mismos por ahora se conservan en el orden modélico—, tan sólo podemos proponer un desarrollo hipotético y evocar probables vías de desarrollo. Lo mismo podemos imaginar cuando, ante los mismos componentes, se hace converger una propuesta de gestión directiva y con acento burocrático.

A continuación se delinean los elementos de este ejercicio dispuesto, para ser confrontado en un futuro inmediato con el campo de los datos.

La trama, el escenario y los sujetos en la institución

En la institución *X* —un centro escolar de nivel medio superior, con más de 1,500 estudiantes y alrededor de 50 profesores— se presenta,

por una parte, el problema de infraestructura insuficiente, escasez de recursos, la consiguiente falta de vinculación con el entorno comunitario, aunado a la poca claridad de un proyecto académico que desarrolle con calidad el funcionamiento institucional; por otra parte, más de la mitad de claves del profesorado están por recategorizar, lo que impacta en un fuerte problema salarial de los maestros, se desarrollan antagonismos entre tres grupos de profesores y existe la percepción por al menos dos de sus grupos de que el grupo mayoritario, el cual es el hegemónico, ha manipulado a su arbitrio a los directivos en turno para el logro de sus intereses de facción.

En este grupo —el mayoritario y hegemónico— los problemas salariales son menores y se han congregado en él las lealtades político-institucionales de quienes más se han beneficiado de asignaciones de claves laborales que han impactado en una mejora de su situación económica; por supuesto, las ligas de este grupo son fuertes hacia las autoridades educativas centrales, no sólo por uno o dos de sus representantes, sino por una secuela de directivos intermedios que han surgido de este grupo de profesores.

Recientemente los dos grupos contestatarios han unido fuerzas para emprender una lucha para resistir al grupo hegemónico y expulsar al directivo identificado por este grupo; además han enarbolado la bandera salarial, demandando recategorizaciones en las claves del profesorado. Si bien el discurso de ambos grupos no es el del desarrollo académico, mantienen una postura discursiva de respeto a la meritocracia en la distribución de tareas académicas, con el fin de que los mejores perfiles profesionales ocupen los puestos de responsabilidad académica-administrativa.

Las autoridades educativas centrales han cedido y han transferido al anterior directivo, nombrando a un directivo externo con cierta preparación académica y con una propuesta de gestión participativa democrática. El grupo mayoritario se encuentra resentido y busca la ocasión propicia para la revancha en contra de representantes y participantes de los grupos minoritarios que le son opuestos; ha recibido al nuevo director en la espera de incorporarlo a dicho grupo para armar una estrategia de recomposición hegemónica que continúe reafirmando el control, al tiempo que se impulsen tareas de desarrollo académico y administrativo que legitimen a dicho grupo.

Los grupos minoritarios que han sido contestatarios velan sus armas para negociar que se les incluya en propuestas de gobierno que esperan

realice el nuevo directivo; en tanto, mantienen como discurso luchar por la democratización de la escuela, además de que se les cumplan determinadas demandas económicas. Dicen estar dispuestos a legitimar el ejercicio del nuevo directivo a condición de que éste les conceda un espacio de interlocución.

El nuevo directivo, un académico externo a dicha institución, mantiene nexos con las autoridades centrales gracias a su discurso de calidad y excelencia. Además de contar con valiosos méritos académico-administrativos previos, no posee ninguna relación con los grupos internos en pugna y ha decidido establecer un modelo de gestión democrática y participativa que pugne, además, por el desarrollo académico institucional, al tiempo que recupere las propuestas desde los sujetos profesores que hacen la gestión desde la escuela. ¿Cómo se comportará el modelo de conflicto-colaboración que se propone, ante la igual propuesta de gestión participativa de parte del director?

El modelo de conflicto-colaboración

Navarro (2003), recuperando los aportes de Baldridge (1977), Kogan (1983), Pooling (1979), Morgan (1991), Fernández (1998), Brunsson (2000a, 2000b), Achinstein (2002), y Genicot y Scaperdas (2002), integró un modelo micropolítico de conflicto-colaboración que considera ocho componentes fundamentales que se destacan en la tabla IV.2.

Estos ocho componentes, según se puede observar en la tabla, pueden ser al mismo tiempo tanto de conflicto como de colaboración. Veamos cómo, de acuerdo con el escenario, la trama y los sujetos propuestos para este ejercicio, este modelo, están presentes con todos sus elementos constitutivos en el caso de la institución *X*.

Comunicación. En la institución *X* hay presencia de comunicación falsa; se distribuye la información que atrae aliados útiles; el grupo hegemónico y los grupos contestatarios no han abierto vías que expresen sus necesidades comunes y acerquen sus visiones de institución con desarrollo académico. No existe una auténtica comunicación, ni la debida comunicación asertiva de parte del grupo mayoritario que reconozca que los “otros” requieren atención de sus necesidades de desarrollo profesional y salarial; tampoco existe una comunicación asertiva que, por parte de los grupos minoritarios, se dirija hacia el grupo mayoritario a fin de sentar propuestas de desarrollo desprovistas del discurso

Tabla IV.2
Componentes de un modelo micropolítico de conflicto-colaboración en instituciones educativas

Vector	*Corrimiento en el vector según manifestación micropolítica*	
	Característica de conflicto	*Característica de colaboración*
1. Comunicación	(A) De ambiente cerrado, con prejuicios, no asertiva, falsa.	(I) Ambiente de apertura, libre de prejuicios, asertiva, auténtica.
2. Participación	(B) De poder, mercado, "grilla", chisme, tensiones, destructiva.	(J) Armónica, logra decisiones y autonomía, constructiva.
3. Distribución de recursos	(C) Pensamiento escaso, lucha por recursos, demanda.	(K) Pensamiento abundante, generosidad en distribución de recursos, cede y otorga.
4. Protagonismo-liderazgo-servicio	(D) Demanda de reconocimiento público.	(L) Otorga reconocimientos públicos.
5. Uniformidad-diversidad	(E) Exigencia de uniformidad, intolerancia.	(M) Aceptación de la diversidad, tolerancia.
6. Gobernabilidad	(F) Autoritaria, con manejo de poder.	(N) Resultado del consenso y la colegiación.
7. Institucionalización	(G) Seguidor de las normas y formas institucionales.	(O) Cuestiona, consensa y construye nuevas formas institucionales.
8. Forma de abordar el conflicto	(H) Uso de todas las armas para confrontarse hasta destruir al antagónico.	(P) Dialogar, desarrollar y resolver, equilibrar para legitimar la existencia de antagónicos.

Fuente: Navarro, 2003.

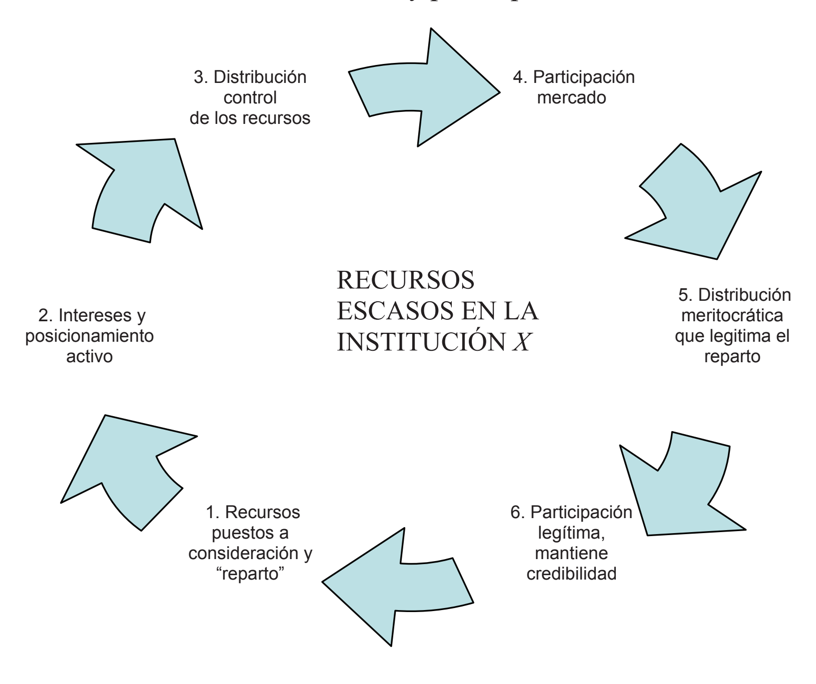
contestatario que, de forma natural, se hace político. En este esquema de aridez comunicativa la gran ausente es la habilidad de escucha en cualquiera de los grupos y sujetos emisores de mensajes.

Participación. La participación es también objeto de mercado; se presenta la participación-poder; se participa y lucha para ganar espacios de decisión; se participa para negar tales espacios y más bien se hace para conservarlos; la participación se ha politizado; es escasa la participación colegiada que aseguraría los escenarios de diálogo y articulación de las diferentes identidades que, desde los sujetos, hacen a la institución. No se ceden espacios de participación con generosidad

de cualquiera de las partes hacia sus pares, no hay un imaginario meritocrático que acuerde sobre la mejor opción válida para la comunidad institucional.

La lucha de recursos. La escasez de medios y satisfactores es endémica en la institución *X,* lo cual acarrea nuevas y refinadas formas de enfrentarse por los recursos, nadie cede, el pensamiento abundante deviene en pensamiento escaso (Covey, 1996), la bandera de democratización y de lucha por ampliar los espacios de participación, que tan común es a los dos grupos contestatarios, muy pronto se atenúa en tanto se disponga de recursos perentorios en cualquiera de los participantes de tales grupos. La lucha por los recursos escasos corrompe y contamina; en tanto el directivo institucional se da cuenta del poder que significa distribuir los pocos recursos, ejerce lo que da en llamarse *distribución control,* o bien *distribución meritocrática;* dichas formas de ejercer poder en torno a los recursos, desde la parte directiva, impactan de forma directa en las formas de respuesta y participación organizacional (véase figura IV.1).

Figura IV.1
Distribución de los recursos y participación en la institución *X*



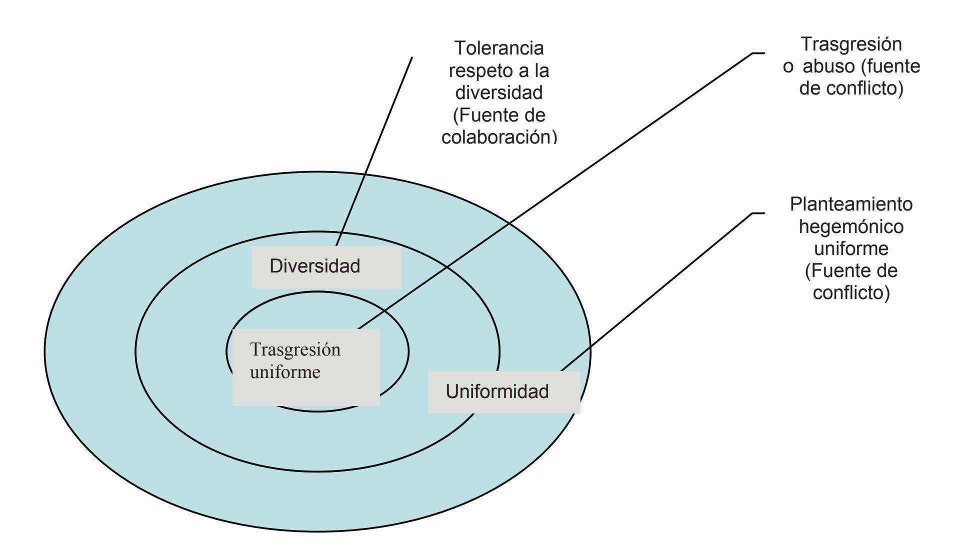
Como se puede apreciar en la figura, los recursos escasos en la institución *X* provocan un despliegue inicial de intereses; todos en la institución quieren tener parte de tales recursos, lo que desemboca en que los grupos demandantes de los recursos desplieguen sus armas y adopten lo que da en llamarse "un posicionamiento activo"; se establecen alianzas y nuevos conglomerados de fuerza que, ante la parte directiva, hacen un juego de presión para la inmediata distribución de recursos; la dirección "cede" y distribuye los recursos garantizando el necesario control para proveer estabilidad; así, la distribución control se corresponde con un tipo de participación negociada, la participación mercado, ya que se ha intercambiado la misma como un bien de consumo institucional por los escasos recursos distribuidos.

Por otra parte, no se podría iniciar un nuevo ciclo de reparto si no se ejerce un modo de distribución de recursos meritocrática, que se realiza conforme a la normativa y respetando perfiles y desempeños; dicha distribución se realiza cubriendo la superficie de la distribución control y legitimando todo el proceso; sin distribución meritocrática la distribución control pierde su apariencia legítima y compromete a la dotación de un nuevo ciclo de recursos; dicha distribución legítima de los recursos, a su vez, provoca una auténtica participación institucional que, junto con la participación mercado, proveen de un arreglo conveniente a la hegemonía.

La institucionalización. Se presenta en la institución *X* un rejuego entre agentes instituyentes e instituidos; los sujetos que son instituyentes proponen nuevas formas y estructuras que hacen y fortalecen a la institución, si bien con tales propuestas rompen las fronteras del esquema normativo institucional; en realidad reafirman a la institución, ya que la están consolidando con su propuesta. En cambio, los sujetos instituidos son seguidores del *statu quo* y son fuente de conflicto cuando reaccionan con violencia institucionalizada dirigida contra los sujetos instituyentes que buscan renovar a la institución (Fernández, 1998). Dicha violencia institucionalizada de los profesores instituidos, comúnmente arrastra a directivos conservadores que hacen causa común en violentar el ambiente institucional para defender una normativa o esquema que pueden ser modificados, al tiempo que se consolida a la institución. En tanto el factor instituyente paradójicamente es colaborativo, el factor instituido, seguidista y estable, es fuente de conflicto cuando se amenaza dicha estabilidad.

Uniformidad-diversidad. Este componente de conflicto-colaboración también se presenta, por una parte, en la institución *X* cuando se adopta un planteamiento hegemónico que uniforma a todas las respuestas posibles y no se respeta a la diversidad; o bien, por otra parte sí existe una tolerancia que respete las posturas diversas y valiosas a la vez, como un punto medio que construya el consenso institucional; por último, este componente de conflicto-colaboración tiene una tercera manifestación, la trasgresión, que acontece cuando se excede en la tolerancia y existe el abuso desde los profesores para con los desempeños y el funcionamiento institucional. La figura IV.2 muestra cómo se desliza desde la colaboración hasta el conflicto este componente.

Figura IV.2
Componente uniformidad-diversidad como fuente
de conflicto-colaboración



Como se observa, existen dos posturas de uniformidad que son conflictivas: tanto la trasgresión uniforme y su consiguiente abuso, que son el reflejo de una desmedida tolerancia institucional que es diferente a una postura de diversidad tolerante, como la uniformidad absoluta, referida a la estandarización de todo lo institucional y de los sujetos mismos, misma que provoca una intolerancia a que alguien escape a dicho enmarcamiento, tal como propugna el planteamiento hegemónico.

Finalmente, en este componente de conflicto-colaboración el respeto a la diversidad es convergente y se sitúa en un término medio entre la uniformidad normativa intolerante y el abuso o trasgresión uniforme que provoca el exceso de tolerancia. Los espacios medios a estas dos posiciones son ocupados por la tolerancia y el respeto a la diversidad. En tanto el abuso-trasgresión e intolerancia-uniformidad son conflictivos, la tolerancia-diversidad es profundamente colaborativa.

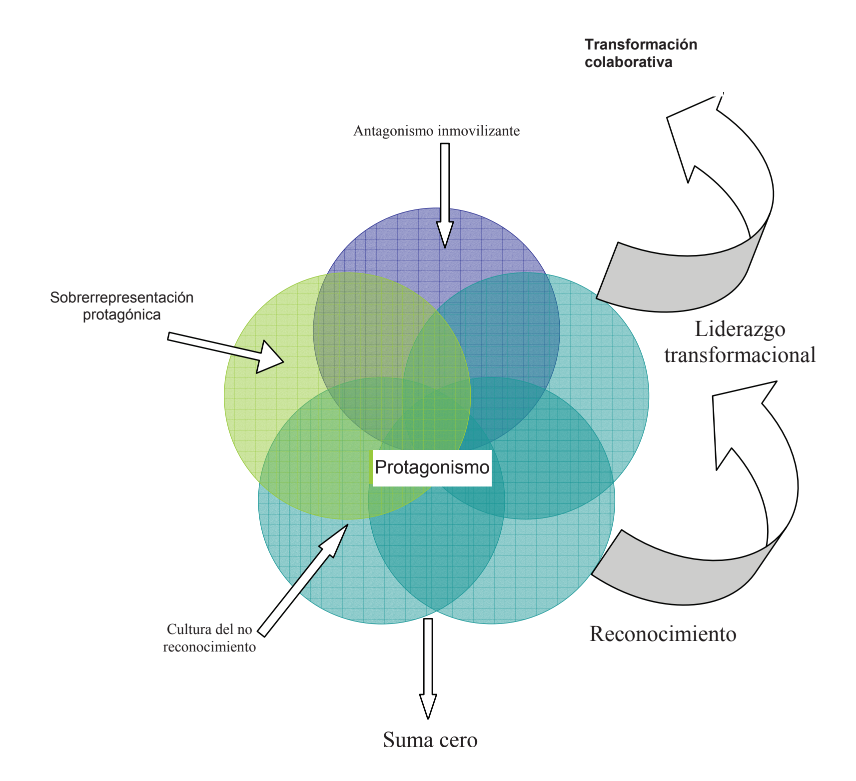
Protagonismo-liderazgo de servicio. Este componente de conflicto tiene aspectos claramente visibles en la institución *X,* la sobrerrepresentación protagónica, la cultura del no reconocimiento y el antagonismo inmovilizante. Tales aspectos de conflicto pueden devenir colaboración cuando dicho protagonismo cede espacios al liderazgo transformacional.

Mientras que el protagonismo es demandante de "reflectores" y atención a la representación escénica del "actor protagónico", al tiempo que nadie en la institución le reconoce desempeño alguno y todos por igual buscan oponerse a su ascenso hasta inmovilizarlo. Dicha trama es esencialmente conflictiva y no hace avanzar a nadie en este esquema dentro de la institución educativa. Esto recuerda la metáfora de la tina llena de cangrejos: el cangrejo protagónico será jalado por sus pares hasta el fondo del recipiente, ya que todos son protagónicos y nadie desempeña roles de servicio y liderazgo, habida cuenta de que esfuerzos desarticulados y opuestos se nulifican y las dinámicas en la institución serán siempre de suma cero.

Un escenario que rompe el protagonismo conflictivo es construir la cultura del reconocimiento a los liderazgos transformacionales en la institución; de esta forma se asegura la constitución de un tejido escalar en red colaborativa que es empleado por los seguidores en apoyo a su líder, el cual asciende impulsado por sus seguidores, quienes a su vez se transforman en líderes y continúan escalando tras la trayectoria del líder transformacional (véase figura IV.3).

La gobernabilidad. En este componente de conflicto-colaboración, presente en la institución *X,* los modos de gobierno se mantienen como formas conflictivas o colaborativas, según sea el esquema que proporciona arreglos a la institución por cuanto a dirigirse y organizarse. Se puede establecer, así, que un gobierno en extremo burocrático puede provocar conflictos merced a su intolerancia y estandarización, al igual que un gobierno de tipo político puede provocar rupturas gracias al desequilibrio de su esquema de distribución-control de los recursos, la gestión de participación mercado, su orientación hacia el poder-hege-

Figura IV.3
Dinámicas de suma cero como fuentes del protagonismo institucional y rompimiento hacia la colaboración



monía y su consiguiente aridez meritocrática; se deja, por tanto, entrever que una forma de gobierno académica-colegiada combinada con los necesarios énfasis en una eficiente gobernabilidad administrativa, son los modos de gobierno idóneos para favorecer instituciones que transiten del conflicto a la colaboración.

Formas de enfrentar el conflicto. En la institución *X* existen formas deficitarias de enfrentar el conflicto, que básicamente no lo desarrollan sino lo sufren; entre ellas se encuentran: la no confrontación, la confrontación abierta ganar-perder, la falsa resolución y la potencialidad eruptiva que preceden a la no confrontación y a la falsa resolución.

Mientras que en la no confrontación el conflicto es evadido —nunca resuelto—, en la confrontación abierta se juega una dinámica de ganar-

perder en la cual uno de los bandos busca aniquilar de forma completa a uno de sus antagónicos. La falsa resolución es conocida como diálogos de protocolo, apariencia que zanja las diferencias, mas sólo busca una tregua temporal para reesgrimirlas, la característica de potencialidad eruptiva es previa a la confrontación abierta y siempre es abonada por la no confrontación o por la falsa resolución, de tal forma que la inadecuada atención a la resolución del conflicto lleva, por este abordaje deficitario, a la violencia siempre presente en la confrontación abierta.

Dichas formas deficitarias de afrontar y sufrir los conflictos en la institución *X,* traen aparejadas determinadas condiciones de cara a la resolución del conflicto y pueden ser tanto condiciones pasivas o activas de no resolución, como condiciones pasivas o activas de resolución.

Las condiciones activas de resolución incluyen el diálogo y la puesta en común de los problemas sobre la mesa, ejercitando la escucha hacia el punto de vista antagónico. En este escenario condicionante, el respeto y la legitimización del oponente desempeñan un papel esencial en los acuerdos de resolución que son construidos por los participantes.

Las condiciones pasivas de resolución incluyen distancia, tiempo, olvido y perdón —de sí mismo y del oponente—, si bien el diálogo no es elemento propio de estas condiciones, lo que daría la característica de actividad a las mismas; los sujetos ponen de por medio fundamentalmente al tiempo y a la separación física para evitar la toma de contacto y el surgimiento de nuevos roces. En dicha distancia, tiempo y separación se manifiesta la indisposición a realizar un gasto de energía para resolver el conflicto de forma activa; transcurrido un tiempo, y merced a la separación o alejamiento, puede eventualmente, y sin buscarse en forma activa, existir la oportunidad de volver a empezar una interacción respetuosa con el oponente, pero sobre bases movedizas e inseguras, en donde fundamentalmente no hay confianza, ya que el conflicto se ha minimizado y ha cicatrizado una herida dejando en capa profunda daños y aspectos no resueltos.

Las condiciones activas de no resolución identifican una guerra continuada de baja intensidad en contra del oponente, habida cuenta de que a este estadio se ha llegado procedente de una confrontación abierta que no dejó de forma clara un vencedor en el campo, o bien la parte hegemónica conflictiva no pudo aniquilar a su gusto al oponente marginal, que se conserva y sobrevive de tal forma que sólo se llega a una tregua provisoria —continuada en el tiempo— en la cual el funcionamiento institucional ha exigido "decencia y comportamiento a-con-

flictivo aparente". Se incluyen en este tipo de condiciones, desde ambas partes en pugna, el rumor, la minimización y la deslegitimización del antagónico; en este punto señalarían Garay y Gezmet (2000) que la deslegitimización es violencia pura, es la negación del carácter de sujeto-persona que confronta la definición y carácter de una de las partes que se ve a sí misma como la realmente-persona destinataria de la razón.

La doble negación hegemónica como sustrato ideológico de conflicto

Surge en esta deslegitimización interpersonal, como condición base conflictiva de no resolución y de confrontaciones abiertas que usa la parte mayoritaria y hegemónica en contra de sus contrapartes minoritarias, un concepto revelador: la doble negación hegemónica. ¿En qué consiste? Imaginemos un escenario en el cual los marginados sufren la violencia política, económica e ideológica que les acomete desde la hegemonía; los oponentes mayoritarios despliegan un artefacto legitimador de la exclusión, el cual provoca miedo a propios y extraños a dicho artificio; la exclusión es entonces un arma hegemónica diseñada como dispositivo de violencia que administra fundamentalmente miedo. Se busca a través del miedo el aislamiento de los focos de oposición y la alineación hegemónica de los espectadores que aún no toman parte en el conflicto.

En tanto, los grupos contestatarios pueden responder a este dispositivo de condición activa de no resolución conflictiva o de confrontación abierta, con la negación contrahegemónica y ejercer también violencia como respuesta de supervivencia; el artefacto del miedo en las graderías de espectadores se comporta como detonante de una doble negación: los no alineados finalmente tomarán partido y negarán a la parte minoritaria en el conflicto, la cual recibirá de sus oponentes una negación violenta deslegitimadora, y de los espectadores recibirán también una negación inducida por el miedo, temor que provocará que los espectadores incorporen una creencia y un sistema de ideas hegemónico: "Los minoritarios están equivocados —dirán—, son ilegítimos, son personas de menor valor, niegan a la institución", luego entonces al negarlas yo a ellas, aseguro mi propia sobrevivencia.

Las graderías atemorizadas una vez consumada su negación dentro del conflicto, se alejan de la parte minoritaria contrahegemónica, a cu-

yos integrantes se les ha estigmatizado en el orden organizacional con el símbolo de la peste, la marginación y la separación del conglomerado institucional, es decir el arma de la exclusión se ha puesto en juego, al tiempo que un sentimiento de frustración e indignidad recorre a quienes han participado pasivamente del conflicto a favor de los fuertes, llevados por el miedo.

En la figura IV.4 se muestra la doble negación hegemónica como manifestación ideológica de conflicto.

Figura IV.4

Negación 1 Hegemonía Dispositivo de violencia ideológica

Espectadores

Espectadores

Negación 2 Miedo

Posición minoritaria contra-hegemónica

Negación 2 Miedo

Negación 1 Hegemonía Dispositivo de violencia política

Negación 1 Hegemonía Dispositivo de violencia económica

Negación 2

Espectadores

Miedo

Como se puede apreciar, el triple dispositivo hegemónico de violencia institucionalizada cerca a la posición contestataria; los espectadores se alejan con miedo, adoptando un sistema de creencias inducido; sin embargo, el cerco no es totalmente efectivo, habrá quiénes desde

la parte de los espectadores quieran correr la suerte contestataria y respondan a la violencia con acción; la represión y el aniquilamiento corren de parte de la hegemonía, administrándose más miedo y más doble negación de los espectadores, hasta que el foco contestatario se ha consumido. En este esquema, el modelo de abordar el conflicto ha sido la confrontación abierta y sólo ha terminado el mismo hasta que una de las partes ha consumido totalmente sus recursos (la parte contestataria) (Harman, 1989). Si bien la hegemonía ha "triunfado", éste ha sido un juego de ganar-perder; estratégicamente ambas posiciones han perdido.

La pérdida estratégica en el abordaje del conflicto, que representa el juego de ganar-perder, puede evitarse si el desarrollo del conflicto se realiza desde la óptica de una gestión colaborativa. Para ello es necesario detenernos un poco para considerar los componentes colaborativos del modelo de conflicto-colaboración ya analizado (véase tabla IV.2).

Un modelo de gestión participativa en el desarrollo del conflicto: los componentes de colaboración en movimiento en la institución *X*

Observemos la tabla IV.2 y, desde otra mirada, enfoquemos nuestra atención en los componentes colaborativos; desde luego existe una premisa necesaria para este abordaje: el directivo que inicia debe tener un bono de credibilidad y de confianza, al menos en las condiciones iniciales, que le permitan desatar procesos de facilitación para desarrollar el conflicto, al tiempo que lleva a cabo acciones del modelo de gestión participativa; sin esa premisa básica, el desarrollo de conflictos desde la facilitación directiva se nulifica, lo que implica que el directivo esté legitimado por las partes y que se le reconozca al menos cierta carga de imparcialidad, lo cual hace que el bono inicial con el que un directivo inicia su gestión no se haya agotado en acciones directivas periféricas o superficiales; por el contrario, este bono debe en todo momento incrementar su saldo a favor del directivo; estos activos posteriormente se deberán utilizar en el duro abordaje de los problemas torales de la organización, entre ellos el desarrollo de los conflictos.

Una vez puesta en claro dicha premisa, veamos cómo debieran moverse los componentes de colaboración como eslabones del desarrollo de conflictos en un espacio de gestión participativa.

Comunicación. La apertura total de los temas o agenda de los problemas actuales hacia los miembros de la institución *X* con la libertad de abrir nuevos temas, debe ser parte de una política de comunicación organizacional. En el ámbito asertivo, interesa lograr comunicaciones efectivas, oportunas, respetuosas, abiertas, que logren desatar un clima de confianza; la comunicación debe ser a la vez medio y entorno para plantear las metas, programas, acciones que lleven a la gente a colaborar en la forma de un proceso constructivo de dar cuenta de las tareas; los cómo y los compromisos requeridos para una acción transformadora, el debate y la posición integradora son el método comunicativo.

Lo anterior nos mueve del paradigma de la comunicación-poder falsa hacia la comunicación colaborativa y que construye a la institución. La visión colectiva y compartida de institución que expresa pertenencia es el fruto de una óptima comunicación organizacional colaborativa.

Participación. La participación constructiva es un importante eje de la armonía institucional; se busca incrementar los niveles de autonomía; el asunto es propiciar desde la dirección y los órganos colegiados la respuesta constante de ¿quién deberá ser tomado en cuenta para decidir en torno a esto? ¿Qué estructura perdurable permitirá que todos se manifiesten y decidan en esto? La facultación auténtica es el método indicado para transferir el poder para hacer las cosas y que las personas implicadas en los procesos sean quienes participen y decidan de su competencia. Ahora bien, la participación debe facilitarse mediante la creación de nichos de expresión mediante la construcción de formas democráticas horizontales y flexibles aceptadas por la gente (Sander, 1996).

De acuerdo con ello, no basta la facultación si no hemos construido dichas formas de participación, ya que serán estos esquemas horizontales en donde se ubique el poder para accionar y decidir, el cual debe rendir cuentas y ser responsable ante dichas instancias colegiadas horizontales de gobierno que apoyan al ejercicio directivo en la forma de juntas, consejos, diversos, *staff,* etc. De esa forma, los errores, equivocaciones, así como los aciertos, tienen un nombre y un responsable al dirimir públicamente los asuntos de participación.

Un directivo podrá informar dignamente de relativos fracasos, equivocaciones, reorientaciones de políticas, etc., sólo si se admite en la institución que la responsabilidad de las mismas ha sido compartida por todos gracias a la participación. La participación no sólo es el esfuerzo compartido, el hacer junto al accionar colectivo, sino también es el ser

tomado en cuenta para, el ser invitado a decidir y cuya decisión se buscó de forma oportuna y como parte de un proceso horizontal legitimado de las formas de gobierno; sólo así, aumentando los índices de participación en la acepción colaborativa, se podrán reducir los niveles del conflicto institucional (Ingersoll, 1996).

La distribución de los recursos en la institución *X*

Contra la lucha desencadenada por los recursos escasos, en el modelo de gestión colaborativa opera la lógica del pensamiento abundante; se trata de compartir tanto la escasez del momento como el esfuerzo por generar más recursos, a fin de distribuir en un futuro mediato la abundancia; se trata de ceder y otorgar los pocos recursos, al tiempo que se invita a la suma de esfuerzos colectivos en la gestión de recursos adicionales integrales; de esta forma, la abundancia podrá ser distribuida cuando ya fue antes puesta como una meta organizacional colectiva. Con esa lógica, en la institución *X* se evitarán los posicionamientos egoístas centrados sólo en los recursos escasos.

La gestión de los recursos es una actividad centrada en las oportunidades y genera una participación y un compromiso colectivos; su ganancia consiste en que transforma la lucha por los recursos, que esencialmente es desintegradora, por una actividad en esencia aglutinante. La gestión de recursos integrales para la institución *X,* tarea que potencialmente puede comprometer a todos los actores institucionales y los hace moverse desde el conflicto hacia la colaboración, desde la marginalidad micropolítica hacia la compartición coyuntural de un mismo proyecto de institución.

El protagonismo y el liderazgo de servicio. El modelo de gestión colaborativo en la institución *X* tendría que demandar un tipo específico de actores-líderes, desempeñándose éstos de forma sutil y discreta, sirviendo a sus pares, apoyando y fortaleciendo al proyecto institucional, colaborando en la trinchera en la primera línea, uniendo como enlace y gozne, desarrollando un papel principal desde los principios y valores que constituyen el liderazgo de servicio (Vail, 1996). El liderazgo de servicio otorga reconocimiento en vez de demandarlo, y el reconocimiento público que otorga y cede dicho liderazgo es el antídoto del protagonismo; quien es protagónico demanda reconocimientos; cuando éstos

se incorporan como práctica cotidiana en la cultura institucional, se disminuye el afán de figurar y ser estrella que brilla en el concierto de desempeños de todos los actores institucionales.

La uniformidad-diversidad. El modelo de gestión desde los sujetos entraña un profundo respeto a la diversidad-pluralidad que proviene de todos ellos. El modelo parte de la consideración de que la uniformidad produce intolerancia, estandarización y provoca una de las raíces más profundas de conflicto (Brunsson, 2000a); por el contrario, aceptar diversas posturas, formas de pensamiento, cultura, elementos de identidad, concepciones, modos de ser e interpretar, construye un piso y un ambiente propicio a la colaboración armónica, genera el clima positivo para construir calidad y excelencia, para hacer una verdadera institución cuyo centro sean los sujetos. La diversidad constituye una riqueza de pensamiento, de estructuras, formas y recursos, de capacidades y potencialidades, de creación sinérgica cuyos límites son insospechados. La diversidad es incluyente y está orientada hacia la colaboración; por el contrario, la uniformidad es reduccionista, irracional, ideologizada, filtra y acepta sólo iguales, nivela y aplana conciencias, es violenta pues somete al control del pensamiento, de las ideas, suprime la creatividad e instala la exclusión como una forma permanente de conflicto.

El modelo de gestión desde los sujetos tendría que calar hondo en la cultura, las prácticas y las formas de diversidad que dan lugar y espacio al encuentro de cada uno de nosotros, quienes hacemos a las instituciones. La expresión concreta de diversidad en la institución es la tolerancia, tal como la intolerancia conflictiva lo es de la uniformidad; sin embargo, la diversidad se pone a prueba con el abuso y trasgresión de las posturas violentas que intentan ideologizar y uniformar (Brunsson, 2000b); en dicho caso, el nicho de armonía y colaboración debe afirmar sus fronteras interiores para mantenerse; la respuesta en firme es cultural y no violenta, promoviendo prácticas, reconocimientos, desarrollando esfuerzos de colaboración, con una eficaz estrategia comunicativa que consolide el modelo de gestión colaborativo que fue puesto a prueba por la intolerancia.

La gobernabilidad. El modelo de gestión desde los sujetos, cuya esencia es fundamentalmente colaborativa y opuesta al conflicto, representa una magnífica oportunidad de implementar el modelo colegial de gobierno, que han idealizado los primeros investigadores sobre el campo (Baldrigge, 1977; Kogan, 1983; Clark, 1983b). Los modos académicos de gobierno implican el ejercicio de discusión y asignación meri-

tocrático propio de las juntas, comisiones y consejos académicos, si bien hay un posicionamiento político-académico al interior de los grupos que constituyen tales órganos —las alianzas tejidas por los intereses que han invadido a la academia—; las reglas propias de la cultura académica se abren paso o bien median entre los usos político-académicos y las formas de ser propias de la academia: el abrir el campo a los que se han iniciado en la disciplina, el reconocimiento de autoridad académica puesta en quienes dirigen a *X* órganos y consejos, los necesarios consensos recuperando la opinión del colegio.

Dicho modo colegial de gobierno evalúa y sanciona, decide e impone méritos, asigna responsabilidades a partir de las decisiones colegiadas. Ante dicha gobernabilidad vale la impugnación que será nuevamente sancionada por órganos de contrapeso institucional también de tipo colegiado. Así, la nomenclatura colegial impone un modo inexpugnable de gobierno, difícil de ser cuestionado, difícil de ser evidenciado, muy parecido al gobierno burocrático cual tipo ideal en la acepción weberiana.

La normatividad colegiada es el soporte que refuerza al modo colegial de gobierno; las leyes orgánicas, los reglamentos colegiados proporcionan la sanción normativa y el estatuto de violencia institucional estructurante; la asamblea de los académicos es el órgano máximo de gobierno cual nivel legitimador de dicha violencia colegiada, misma que impone orden y disciplina. Así, la normatividad hará derivar hacia los órganos colegiados de los diferentes niveles institucionales: estratégico, táctico y operacional, las directrices de gobierno, de tal forma que las decisiones en la dirección académica colegiada, esto es, el poder, se gana desde, primero, la formación por determinados académicos para que sean parte de *x* órganos y estructuras de gobierno y, segundo, en la discusión-aprobación normativa de planes, reglamentos y diversos documentos de gobierno que orienten la acción colegiada.

Dicho modo colegial de gobierno, en tanto sea participativo y colaborativo —el gobierno desde los académicos— tenderá hacia la construcción y el desarrollo de los sujetos, y la institución se traducirá, a la vez, en una alternativa viable ante los modos políticos de gobierno cuya divisa sea el poder de grupos y facciones que hagan uso discrecional de las normas y decidan de forma irracional por consideraciones políticas.

La institucionalización. En el modelo colaborativo-participativo de gestión no vale ser sólo seguidores de las normas y preceptos institucionales, es decir asumir la posición instituida (Fernández, 1998) y re-

presentar por tanto a una omisión conflictiva; por el contrario, es más valiosa la posición de crítica y propuesta, de reconstrucción normativa que instituye y renueva formas y estructuras institucionales; tal posición instituyente, en tanto para instituir llame a consensos y comparta una propuesta desde abajo y para los de abajo, consolidará así la participación.

La propuesta instituyente, aun y cuando se manifieste crítica, innovadora, no seguidista, por cuanto revisora y cuestionante, es esencialmente colaborativa ya que busca la reestructuración institucional a partir de las propuestas horizontales que llaman al debate de los asuntos comunes en la búsqueda de vías mejores de estar y ser en la institución, poniendo como centro a los propios sujetos. Lo que invalida la propuesta instituyente y refuerza la forma y estructura institucional —esto es la posición instituida—, es que la posición instituyente sea impuesta y no producto del consenso y común acuerdo.

Las formas de abordar el conflicto. El modelo de gestión colaborativo-participativo desde los sujetos, asume una posición instituyente y de abordaje de conflictos de cara a su desarrollo y transformación; así, en dicho modelo de gestión se tiene apertura para tratar los diversos asuntos de debate; el conflicto se aborda para transformarlo (Lederach, 1995), destacando de esa forma su fuerza aglutinante de resolución.

El abrir y tratar el conflicto para desarrollarlo, esto es, transformarlo en fuerza dinamizadora de soluciones con la participación de todos los actores-sujetos en la institución, coadyuva a la consecución de un ambiente armónico-meta en el cual participamos todos: se abate la omisión conflictiva, la confrontación abierta destructiva y la no confrontación conflictiva en donde hay condiciones pasivas de no resolución; en ellas subsisten la deslegitimación, la negación de los sujetos y la violencia institucionalizada como ambiente de conflicto (Navarro, 2003).

Los cambios que el modelo de gestión contrae con el nuevo abordaje del conflicto, se dan al nivel de la cultura. De las formas, costumbres y usos que omiten el referirse al conflicto para ocultarlo y evadirlo, se pasa a las formas abiertas de exponer las contradicciones, las posiciones confrontadas con los interlocutores y además realizar la puesta en común de los puntos de vista propios y de los adversarios en conflicto.

Este cambio cultural es propio de una institución democrática abierta y horizontal; el poder nacido del ocultamiento nada puede hacer cuando está expuesto en la vitrina compartida de todos; se desnuda así, mediante este abordaje colaborativo de conflicto, a las posiciones

hegemónicas que buscan no verse, estar ocultas, para acrecentar influencia y poder.

Mediante este abordaje colaborativo de conflicto no puede tener lugar la cultura del miedo que hace posible la existencia de la doble negación hegemónica ya citada en la figura IV.4 de este capítulo. Al abrirse el debate, desaparecen los miedos, irrumpen las fuerzas que abren y dan luz a todos los asuntos institucionales. Así nadie podrá ejercer violencia hegemónica contra un sujeto sin recibir la violencia institucionalizada de la gente, de los sujetos quienes piden cuentas precisas del ejercicio de la violencia de la hegemonía.

El cambio cultural implicará finalmente la asunción de la cultura colaborativa, el rehacer prácticas de compartición y centrarse en los otros, de otorgamiento y facultación, de legitimación y reconocimiento, contra lo que representaba vivir sobreviviendo en la institución por el clima candente, competitivo y permanente de conflicto (Woods, 1998).

A manera de conclusión

El modelo de gestión colaborativo-participativo desde los sujetos requiere no sólo buscar la participación constructiva desde los sujetos en la institución educativa, así como la creación de tales nichos horizontales y democráticos de participación, sino además que dicho modelo sea encontrado por las prácticas de abordaje y transformación de conflictos institucionales.

La agenda de discusión colectiva de los sujetos en el modelo de gestión institucional deberá incluir, a manera de establecimiento de políticas institucionales, cada uno de los componentes de colaboración que transforman y desarrollan a su contraparte de conflicto: en el nivel programático-normativo, en todas y cada una de las decisiones y acciones institucionales, en la planeación y evaluación, en los desempeños y funcionamientos institucionales, de tal forma que la cultura institucional quede impregnada en el modelo de gestión desde los sujetos con el abordaje colaborativo que se ha hecho de forma permanente y procesual del conflicto.

Esa institución tendrá las llaves del desarrollo integral, en donde los sujetos serán el centro y la medida de dicho desarrollo.

5
Poder, gobernabilidad y conflicto en la universidad

> Si el partido principal, sea el pueblo, el ejército,
> o la nobleza, que os parece más útil y más
> conveniente para la conservación de vuestra
> dignidad está corrompido, debéis seguirle el
> humor y disculparlo.
> En tal caso, la honradez y la
> virtud son perniciosas.
>
> *Maquiavelo*

Psicología del poder

Para iniciar una serie de reflexiones en torno al poder y sus caminos, vale la pena hacer unas preguntas de inicio: ¿de dónde viene el poder? ¿Cómo actúa? ¿Mediante qué mecanismos? ¿Cómo se hace presente en la vida de las personas? ¿Cómo afecta el comportamiento de individuos y grupos?

La realidad del poder se manifiesta de muy diversas maneras tanto en grupos como en instituciones y sujetos; obviamente las instituciones escolarizadas no escapan a esta realidad; de hecho, "ríos de tinta" han corrido desde que se analiza el manejo del poder en el sector magisterial y es vigente la disputa pública que sostienen los altos jerarcas de la política pública y el magisterio a propósito de este tema. Baste echar una ojeada a las declaraciones de los principales sectores representativos de lo educativo y de los personajes en turno del poder público.

Así pues, pasemos a realizar una serie de puntualizaciones sobre los señalamientos que realizara el eminente psicólogo social y teólogo de la liberación Ignacio Martín Baró (1989), quien realizo importantes hallazgos a este respecto y que precisamente sus análisis y afirmaciones fueron tan amenazantes para el poder en turno, que le costaron la vida.

Para iniciar veamos cómo el poder real se manifiesta:

1. Como autoridad legal.
2. Como modelo moral.
3. Como poseedor de recursos.
4. Como poseedor de mecanismos coercitivos.

El poder se da en *todos los ámbitos de la vida cotidiana*, no sólo en lo político. Permite a quien lo posee *imponer su voluntad* pasando por encima de las *motivaciones personales y de las razones sociales.*

Frente al poder de la razón están la razón del poder y el poder como razón.

No se debe confundir "poder" con "violencia" porque no todo poder es violento.

El poder influye en el comportamiento individual y grupal:

1. Imponiendo una dirección a la acción.
2. Configurando el mundo de las personas.
3. Determinando los elementos constitutivos de esa misma acción.

Los sistemas sociales son producto del balance de fuerzas en la confrontación de intereses de los actores sociales; no son producto de la interacción espontánea de las personas.

Las instituciones responden a los intereses de los grupos de poder y las personas se adaptan a éstos internalizando las rutinas establecidas. Las instituciones *definen y limitan* lo que las personas pueden o no hacer las acciones posibles al interior de cada uno de los ámbitos sociales. Es la forma más sutil como el poder influye en el ser y en el quehacer de las personas.

Una de las características típicas del poder es su tendencia a ocultarse como poder y presentarse como exigencia natural o como razón social ("tiene que haber alguien que planifique, dirija, sancione..."); y es "tolerable" a condición de que se enmascare a sí mismo como poder.

La naturaleza del poder

Características esenciales del poder: se da en las relaciones sociales, se basa en la posesión de recursos, produce un efecto en las mismas relaciones sociales.

El poder se da dondequiera haya relaciones sociales. El poder está diseminado por toda la escala social.

No es un objeto, sino una cualidad de alguien (persona o grupo) *en relación con* otras personas o grupos. Es un fenómeno social, no individual.

Las relaciones sociales

Tienen un carácter de oposición y conflicto (asimetría), es decir que en la relación unos son capaces de imponerse a los otros, al menos en el ámbito de esa relación. Es una relación desequilibrada respecto de la posesión de un determinado objeto. Por lo tanto el poder es concreto.

Quienes están en posesión de los medios fundamentales de producción obtienen poder sobre casi todos los tipos de relación social, poder que no puede ser funcionalmente equilibrado por la posesión de otros recursos de orden intelectual o moral.

El poder produce sus efectos tanto sobre el objeto de la relación como sobre las personas o grupos relacionados (como sumisión, obediencia, autoridad, dominio, etcétera).

El poder configura el quehacer de personas y grupos como actores sociales:

- Definiendo lo que hacen o pueden hacer.
- Lo que les es permitido o no.
- Lo bueno y lo malo.

Modelo descriptivo del acto de poder

- La motivación de poder.
- La exigencia de sumisión del otro.
- La posesión de recursos.
- Los factores de inhibición (aquellos que pueden inhibir la motivación de poder).

- Los medios de persuasión.
- La respuesta del otro.
- Consecuencias para el detentador del poder.

Analizar en cada caso concreto la situación social e histórica.

Dos paradigmas teóricos sobre el poder

1. El paradigma jurídico.
Asume la perspectiva formal del sistema social. El poder es un objeto del que dispone el Estado e impone a la sociedad (cosifica el poder). Busca poner en ejecución las reglas del sistema establecido. Asume una perspectiva vertical y jerárquica.

2. El paradigma estratégico.
Asume la perspectiva de los actores involucrados en las relaciones sociales (obliga a examinar el poder en la especificidad de la situación concreta). El poder no es un objeto, es una situación estratégica (un proceso) que surge en cada relación social. La relación es la que da origen al poder. Asume una perspectiva más horizontal.

Hay tantos tipos de poder cuantos tipos de relaciones se produzcan en la sociedad.

Tipos de poder según los recursos con los que cuenta la persona:
1. Poder de recompensa.
2. Poder coercitivo.
3. Poder legítimo.
4. Poder de identificación.
5. Poder de experto.

Cuanto mayor es la base de poder del agente social, mayor es su poder sobre la otra persona.

El poder puede actuar sin que ello suponga un cambio en la persona o que ésta sea consciente y perciba el poder.

Puede haber presión exógena o presión endógena.

Tipos de poder según sus efectos:

1. Sumisión: se asume el poder del otro para conseguir una respuesta favorable de ese otro.
2. Identificación: cuando se actúa como el poderoso porque se busca una buena relación con él.
3. Interiorización: cuando se actúa como el poderoso porque es congruente con el propio sistema de valores.

Tipos de poder según la relación:

1. Poder coercitivo.
2. Poder basado en la fuerza.
3. Poder manipulativo.
4. Poder de influencia.
5. Poder basado en la autoridad.

El poder se da tanto en las relaciones conflictivas como en las no conflictivas.

La acción del poder

Si el poder no es un objeto, sino que es activo, operante y con consecuencias históricas en las relaciones humanas (un ejercicio interesante consiste en imaginar cómo serían las relaciones sociales más significativas si no existiera el poder), podemos entender por qué se dan acciones que contrarrestan el poder de unos sobre otros.

El producto central del poder es la dominación; uno de los sujetos de la relación se impone al otro (dominación proviene de *dominus*, "señor").

La acción del poder ha sido analizada principalmente en una sola dirección (la respuesta hacia la acción del poderoso), pero se ha olvidado estudiar los procesos de obediencia y de conformismo.

El conformismo

Dos elementos fundamentales lo componen: el comportamiento individual y una norma o criterio del grupo de la cual el individuo forma parte. Pero en ocasiones el conformismo produce cambios en el indivi-

duo, y en esos cambios que produce es donde se manifiestan los efectos del poder.

Convencionalismo. Comportamiento congruente con las normas grupales pero que no causa conflicto al individuo.

Conformismo. Comportamiento congruente con las normas grupales pero que sí causa conflictos al individuo.

Concordancia objetiva entre el comportamiento de las personas y la exigencia o presión grupal

El conformismo contiene dos aspectos, el externo o conductual, y el interno o vivencial. De ahí que no sean lo mismo.

Sometimiento externo. Aceptación pública y manifiesta de la norma grupal.

Sumisión interna. Acuerdo de la persona con la norma grupal.

Sólo se puede hablar de conformismo cuando hay referencia a la norma grupal, no cuando el individuo prescinde de ella.

Para juzgar el comportamiento inconformista-conformista hay que analizar:

- La situación social objetiva.
- La pertenencia a una clase social.
- La conciencia de clase, para determinar el grupo de referencia y el criterio normativo que en ese grupo se tiene.

Tabla V.1
Modelos de reacción social ante el poder

Articulación del poder	*Conformismo*	*Inconformismo*
Personalidad	"Autoritarismo"	Psicopatología
Grupo	Minoría/mayoría	Tensión-frustración
Cultura	Rol	Agrupación diferencial
Institución	Estado de agente	Pérdida de controles

Fuente: elaboración propia.

El conformismo, psicosocialmente hablando, se puede explicar:

Como rasgo de la personalidad. El individuo se hace conformista cuando el sistema social ha sido capaz de inculcar en él la *necesidad de coincidir*

con los objetivos del sistema. Adopta las pautas culturales en las que vive y se somete al poder para adquirir seguridad y aliviar sus dudas. Las personalidades *etnocéntrica y autoritaria* son conformistas por su identificación plena con los objetivos del sistema. La *rigidez mental* es otra de sus características.

Como producto de la presión grupal. Responde a la necesidad de sentirse parte coherente de un grupo social, sentir que la razón personal es también razón social válida para todos. Responde a la necesidad de ser aprobado por el grupo, es decir responde a la presión del influjo, no del poder: a) si la posesión de recursos es lo que da el *poder*, lo que posibilita el *influjo* es un estilo de comportamiento coherente y consistente; b) el conformismo siempre supone una *comunidad de referencia* del "sentido común".

Como asunción de un rol social. Los roles y sus estereotipos correspondientes son tan poderosos porque: a) establecen una coherencia entre el comportamiento y el contexto; b) adoptarlos implica incorporar sus exigencias (experimento: representar los estereotipos de presos y guardias), y c) la acción termina moldeando a las personas.

El concepto de rol supone una consistencia o unidad en el comportamiento que de hecho no existe.

El rol demanda el conformismo externo, no la sumisión interna.

Como aceptación obediente del quehacer rutinario. La proximidad o el aislamiento entre la víctima y el actor ("anonimato"), el contexto social, la uniformidad y la consistencia de las órdenes recibidas, afectan el nivel de obediencia.

La esencia de la obediencia consiste en el hecho de que una persona viene a considerarse a sí misma como un instrumento que ejecuta los deseos de otra persona, y que por lo mismo no se tiene a sí misma por la responsable de sus actos.

Cuando el individuo se siente como parte de una estructura jerárquica, cambia la referencia de control de su propia conciencia a las normas emanadas desde instancias superiores.

La persona ya no actúa como individuo autónomo sino como parte del sistema social (estado de agente).

El "estado de agente" (preparado mediante la socialización de familia, trabajo, escuela, iglesia) refuerza la sumisión a la autoridad.

La actitud obediente es actualizada en cuanto el individuo percibe la existencia de una autoridad.

En la situación concreta hay factores —personales, circunstanciales e institucionales— que mantienen el "estado de agente".

La institucionalización de la obediencia tiende a despojar al individuo de su conciencia de responsabilidad personal.

El conformismo puede propiciarse también *desintegrando* institucionalmente *una acción en varios segmentos*, cada uno de ellos sin el sentido global.

La génesis de los ideales morales no puede separarse del aprendizaje de la obediencia.

Toda organización social requiere un conformismo que ni siquiera se pone en cuestión y se vive rutinariamente.

Fatalismo. Es un círculo vicioso del conformismo y una actitud básica ante la vida. Tiene tres componentes:

1. *Afectivos:* experiencia de impotencia.
2. *Cognoscitivos:* ideas y valoraciones aprendidos o impuestos.
3. *Comportamentales:* mecanismo adaptativo, estrategia de supervivencia. Es un síndrome actitudinal que le sirve a la misma persona. Para comprenderlo hay que analizar el proceso histórico-social como se ha configurado.

Cumple la función de mantener incuestionado el sistema opresivo.

Es un conformismo logrado sin la intervención del poder.

Cuando el sistema establecido es cuestionado (por ejemplo mediante acciones no violentas) salen a la luz el poder y la violencia ocultos en el funcionamiento "normal" del sistema.

Asumir una actitud activa en la determinación de la existencia.
Desbloquear la conciencia

El rechazo del poder

Existen dos tipos de inconformismo:

1. *Normativo:* quebrantamiento de normas sociales sin rechazar el sistema.
2. *Sistémico:* rechazo del sistema.

Dos paradigmas teóricos —opuestos— explican el inconformismo, aunque ambos presuponen la uniformidad sistémica de valores y normas y parten de diferentes ideas de lo que son el ser humano y la vida social.

Para el *paradigma tradicional* el inconforme es un delincuente, su falla es una alteración a las exigencias propias de la vida social y sus actos son "malos" en sí mismos. La delincuencia es entendida desde la perspectiva de la ley (la ley es el intérprete del bien y del mal) y la responsabilidad delictiva reside únicamente en la persona.

Para el *paradigma modernista* el inconforme es un desviado o discrepante social y el quebranto de la ley es un "apartamiento" de la norma grupal, un acto disfuncional, no algo esencialmente malo. La responsabilidad reside tanto en la persona como en el sistema social.

Cuatro modelos explican el inconformismo:

Como psicopatología. La desviación social es una anomalía psíquica, una patología de la personalidad.

Como producto de la tensión grupal. La falta de adecuación entre fines socialmente establecidos y medios para conseguirlos, quita valor y fuerza a las normas. Cuatro formas "desviadas": *la innovación* (transgrediendo las normas), *el ritualismo* (ya no se desea lo socialmente establecido), *el retraimiento* (la persona acude al escapismo rechazando fines y medios establecidos), *la rebeldía* (además de rechazar se promueve un nuevo sistema de fines y medios).

Es la misma presión grupal la que, al exigir esos fines y no facilitar los medios necesarios para conseguirlos, propicia la búsqueda de otros medios y, por tanto, las conductas desviadas y delincuentes.

Como exigencia cultural. Cuando la persona no puede conseguir el estatus en la cultura dominante, lo consigue en subculturas delincuentes donde se tiene fácil acceso a los medios ilegítimos.

La persona aprende la conducta delictiva: en interacción con otras personas que pertenecen a sus grupos cercanos en donde, además de las habilidades delictivas, hay todo un conjunto de motivaciones, actitudes y justificaciones para delinquir en donde las definiciones de los códigos legales se usan para orientar los motivos en donde se crean nuevas definiciones favorables a la violación a la ley en asociaciones que varían en frecuencia, duración, prioridad e intensidad como pérdida de control por parte de la sociedad.

La pobreza y las privaciones, junto con el llamado de la propaganda social y las incitaciones al éxito y al consumo, constituyen fuerzas significativas que empujan hacia la delincuencia.

En algunas personas no se desarrolla la tendencia a actuar contra las normas por:

- Su apego a los demás.
- Su comportamiento conformista.
- Estar involucradas en actividades convencionales que lo mantienen ocupado.
- Creer en la validez moral de las reglas sociales.

El poder para desviarse socialmente.

El poder crea la norma, el conformismo, la desviación..., establece lo debido y lo indebido..., y en la sociedad existen conductas desviadas "de alto consenso" y conductas desviadas de "bajo consenso".

Los detentadores de poder tienden con más frecuencia a cometer actos desviados que aquellos que carecen de poder social.

Y esto debido a tres factores que, combinados, originan formas diferenciadas de desviación:

1. Las oportunidades de desviación. Los ricos tienen más oportunidades legítimas de lograr éxito, pero también más oportunidades ilegítimas.
2. *Las privaciones subjetivas.* Quienes tienen riqueza se ven sometidos a sentimientos mayores de privación por su "insaciabilidad relativa".
3. *El control social.* Los poderosos influyen más en la elaboración de leyes y en su sanción.

El poder corrompe.

¿De dónde surge la voluntad de poder?

Todas las personas buscan el poder (diferencial de recursos); es parte del desarrollo y actuar normal de las personas, y se encuentra presente en todas las relaciones sociales.

Puede evolucionar hacia formas patológicas (cuando el poder se cosifica).

Las diferencias estriban tanto en las áreas en donde se busca el poder, como en la intensidad con la que se busca.

Dos enfoques explican la búsqueda de poder:

1. Quienes afirman que es una desviación neurótica de la personalidad: *sentimiento de inferioridad que deriva en una búsqueda de superación o crecimiento mediante la búsqueda de la adulación, el prestigio, el cariño... o buscando lograr que su familia y él obtengan todo aquello de lo que se careció cuando pequeño.*
2. Quienes sostienen que la búsqueda de poder es una característica necesaria para el desarrollo de la vida humana, un elemento que posibilita la afirmación vital de las personas —significación y estima de uno mismo—, ya que *poder y sentido de significación* van mezclados.

El significado es creado por la persona mediante su afirmación en el mundo, y esa afirmación requiere poder.

Más que el poder, la carencia, la impotencia, son las que engendran la violencia. Al dejar a las personas impotentes..., cuando las personas ven bloqueadas por un periodo largo la afirmación de sí mismas..., se está promoviendo la violencia.

¿Qué efectos produce el ejercicio del poder en quienes lo detentan?

El poder cambia a las personas porque éstas modifican la percepción que tienen de sí mismas y de los demás, por el éxito que se obtiene al aplicar poder.

Pasos "metamorfoseadores" del poder:

1. Alguien posee recursos que le faltan al otro.
2. Quien tiene poder logra que las relaciones sociales se configuren de acuerdo con sus intereses y, por lo tanto, se convence cada vez más de la eficacia del poder.
3. En la medida en que va dominando a los demás, comienza a desvalorarlos.
   Cuando la relación de poder carece de suficiente justificación moral, uno de los mecanismos más accesibles para tranquilizar la propia conciencia es la devaluación de la víctima.
4. Cada vez menos, aquello que le ocurre al dominado le afecta a quien detenta el poder (de ahí la distancia física-emocional y la falta de empatía) y por lo tanto se facilita más el ejercicio del poder.
5. El detentador de poder tiende a evaluarse por encima de los demás, ya que el éxito le produce bienestar y una buena valoración de sí mismo. Pero también suele convertirse en objeto de alabanzas y atenciones por parte de la gente que está bajo su control (éstos le

> confirman su convicción de superioridad); y la "superioridad" que da el diferencial de recursos tiende a equipararse con las cualidades de la persona de tal modo que el poderoso termina pensando que es superior por lo que es, y no por lo que tiene. De ahí el culto a la personalidad.

Los conceptos que articulan el poder, la gobernabilidad y el conflicto en la universidad, inciden en el campo de la política, lo cual es frustrante porque la ciencia política ha tenido "una dificultad muy grande para lograr al menos un número limitado de generalizaciones probadas, creando así una jungla paradigmática" (Kogan, 1983, en Clark, 1983b: 56).

Se reconoce, así, cómo la ciencia política ha pasado a través de varias etapas, cada una de las cuales ha abierto perspectivas valiosas para el análisis del poder, conflicto y política en la universidad; sin embargo, estas perspectivas no han sido capaces de sintetizar una visión holística de todas las situaciones de política al interior de las universidades.

Las razones de esta dificultad, inherente a la ciencia política para explicar todos los fenómenos de poder y conflicto en la universidad, las atribuye Kogan (1983) a la idiosincrasia de la educación superior —su carácter *sui géneris*—, la cual pone a prueba un grupo importante de generalizaciones respecto a la vida social. Se agrega además el hecho de que la educación superior tiene metas difusas, las cuales afectan sus relaciones externas, lo cual provee la oportunidad para los analistas de examinar las relaciones entre la naturaleza de las metas y los patrones de autoridad y poder en cada sistema u organización de educación superior. Se presenta además, en estas instituciones, un medio ambiente cargado de una política de irracionalidad.

Entonces, siguiendo el razonamiento de Kogan (1983), el problema pudiera plantearse así: ¿cómo usar un dispositivo de análisis propio de la ciencia política si sus propuestas, hipótesis y principios desde esta ciencia hacia la educación superior aún no se desarrollan?

Sin embargo, aun contra este recelo de Kogan, otros autores como Baldridge (1977) han asumido que:

> Las organizaciones complejas pueden ser estudiadas en su mayoría como sistemas políticos en los cuales las dinámicas de los intereses de grupo y conflictos son similares a aquellos de la ciudad, del estado y de otras situaciones políticas (Baldridge, 1977, en Clark, 1983b: 57).

Self (1975) ha precisado cómo en este sistema político en el cual puede ser entendida una institución de educación superior, el problema central es cómo actúa el poder de influencia hacia los individuos, de manera que las preferencias individuales sean atraídas por los hilos de la política. Aquí existe un campo común entre los economistas y la ciencia de la política. Para los economistas el principal valor de intercambio lo constituyen el dinero y los recursos económicos; para los políticos, es la capacidad de poder de influencia sobre otros individuos o grupos. Al respecto se ha señalado:

> La política trabaja a través de estructuras de influencia, la influencia se significa para los científicos de la política en un concepto alrededor del cual existe una analogía para el campo de la economía; ya que es una medida de la capacidad de individuos o grupos de asegurar los resultados deseados, uno puede "comprar" un deseo político o decisión con influencia, justamente como uno puede comprar un bien deseado con dinero [...]
>
> El costo de oportunidad es un concepto válido tanto en política como en economía, se refiere a lo que cada político debe ofrecer a menudo para asegurar el apoyo hacia su política; en economía el costo de oportunidad es una garantía económica; por supuesto hay una gran diferencia —el dinero puede ser medido y la influencia no (Self, 1975: 104).

El hecho de que existan variables que no pueden medirse en las instituciones de educación superior entendidas como sistemas políticos, ha hecho que se desarrollen, por la ciencia política, marcos de análisis específicos para este tipo de instituciones. Como señala Kogan (1983), podemos agrupar los asuntos de la educación superior en cualquiera de dos formas: en temas que emergen todos ellos o en su mayoría como puntos de un sistema político, o bien por niveles del sistema. Así, la textura de la política de la educación superior cambia marcadamente, según nos movamos desde un nivel al otro. Kogan (1983) propone tres niveles para entender a las instituciones como sistemas políticos: *el intrainstitucional*; *las relaciones institucionales* con el gobierno de la educación superior en sus políticas macro y, finalmente, *las instituciones en relación con la naturaleza de las políticas del centro*, considerando en este análisis el contexto de las universidades de Gran Bretaña.

El primer nivel de análisis tendrá relación con la política de grupos e individuos al interior de la universidad, en un entorno en el cual tanto los colegios de profesores como la participación estudiantil han ganado terreno desde 1960, lo cual ha cambiado los patrones internos de gober-

nabilidad universitaria. Estos cambios han dado la oportunidad para los estudiosos de la política de efectuar un análisis amplio de las dinámicas internas de la institución, análisis que posteriormente devendrán en los patrones cambiantes de interacción entre los académicos (Ball, 1994; Acosta, 1999).

En el nivel interinstitucional, de acuerdo con Kogan (1983), se encuentran inscritas las relaciones entre el funcionamiento de las instituciones y las políticas del medio ambiente ante el cual responden, tomando en cuenta a las agencias de coordinación gubernamental de la educación superior, diferenciando de determinadas instancias que influencian en tanto grupos de interés por encima de las agencias y ministerios gubernamentales para la educación superior.

Los principales actores en este nivel de análisis son las autoridades centrales, el sistema por medio del cual las autoridades de educación superior reclutan miembros de los colegios académicos o les ayudan en sus ubicaciones. Los grupos especializados o grupos de interés, que en su caso demandan ser escuchados por las autoridades centrales de educación superior, o por las autoridades de las mismas instituciones de las cuales provienen. Se involucra un segundo concepto en este nivel y es respecto de la naturaleza de las políticas macro de tales sistemas, que tienden hacia la estandarización, en tanto que los modelos normativos en los distintos niveles del sistema son precisamente diferentes. Un punto importante en este nivel de análisis es el rompimiento mediado por las políticas entre la orientación de la demanda y la disposición de la oferta que cada institución de educación provee. Así, son introducidas otras variables a la ecuación, tales como la redistribución de la oferta en carreras, el traslado de estudiantes hacia las áreas "duras" desde las áreas blandas, mediante procesos de decisión institucional, lo cual implica abatir, en cierta parte, la tendencia de los ingresos al sistema.

El último nivel de análisis lo constituye la naturaleza de las políticas nacionales en materia de educación superior, lo cual, a decir de Kogan (1983), constituye la caja negra en materia de políticas en la educación superior de los gobiernos, ya que éstos tienen un patrocinador, un poderoso grupo de interés que lo presiona y que, junto a él, actúan las comunidades de practicantes profesionales que ejercen una presión adicional. Es un fenómeno interesante en el cual se incluyen constituciones no organizadas que, en contraste con los intereses de grupo, operan indirectamente y de forma ambigua como grupos de presión e interés o

con un carácter de fuerzas que, a la vez que deben ser atendidas, deben primero ser interpretadas por el gobierno.

Cada uno de estos tres niveles de análisis, en los cuales se inscribe el sistema de educación superior, comporta modalidades particulares de conflicto; en tanto, en el nivel intrainstitucional representa la lucha interna, la micropolítica expresada por las sujeciones al poder dentro de la institución universitaria académica (Ball, 1994; Imaz y Porter, 1996; Acosta, 1999).

En el segundo nivel de análisis pueden inscribirse las determinaciones de política macro que involucran a los organismos nacionales, y cómo éstos determinan la brecha entre el pensar y el actuar entre los organismos nacionales que planifican y determinan las políticas, y entre las instituciones de educación superior que finalmente las operan (Porter, 1999).

Estas diferencias sustantivas no pocas veces han sido fuente de tensión y ruptura, ya que en el nivel interinstitucional, de acuerdo con Meyer y Scott (1992), el conflicto y la insatisfacción de parte de académicos y cuadros *staff* de las instituciones de educación superior respecto de las autoridades centrales, se manifiesta por una centralización que no ha sido claramente fragmentada; aunque, como bien se reconoce, "la flojedad estructural" es un adecuado antídoto en los sistemas de educación superior para la inconsistencia institucional que se representa por una indebida centralización (Weick, 1976; Clark, 1983; Meyer y Scott, 1992).

Finalmente, el tercer nivel de análisis comporta un conflicto entre las determinaciones de los grupos de presión que intentan orientar el desarrollo de la educación superior y los colegios académicos de las propias instituciones. Al respecto, es interesante considerar cómo los grupos de apoyo y socios donantes organizados afectan el desarrollo de la normativa académica y cómo las mismas instituciones, por conducto de los mecanismos institucionales de decisión, resisten rescatando su derecho a determinar las relaciones hacia los organismos externos.

De las tres visiones de conflicto en la universidad e instituciones de educación superior señaladas por Kogan (1983), y derivadas de la concepción de Baldridge (1977) de considerar a las instituciones de este tipo como sistemas políticos, detendremos la mirada en la perspectiva intrainstitucional, como aquella vertiente conflictiva que ha sido estudiada considerando a la universidad como una arena de lucha interna, en la cual el poder y la autoridad son más complejos (Miranda, 2001).

Esta perspectiva de conflicto ha sido identificada como un campo emergente de estudio que sugiere que la actividad de los administradores educativos es bastante problemática y ha sido denominada como un tipo particular de política institucional interna, conocida como micropolítica (Blase, 1991; Ball, 1994). Al respecto se ha planteado:

> La micropolítica refiere cómo el poder se usa para influenciar a otros, o bien para protegerlos; trata acerca del conflicto y de cómo las personas compiten cada una con la otra para conseguir aquello que quieren; trata sobre la cooperación y de cómo las personas construyen apoyos entre las mismas para lograr sus fines (Blase, 1991: 1).

Aun desde antes, Hoyle (1982: 9) había ya definido la micropolítica como:

> Aquellas estrategias a través de las cuales los individuos y los grupos en los contextos organizacionales buscaban usar sus recursos y autoridad para influenciar en el desarrollo posterior de sus intereses.

Desde esta idea se puede comprender cómo la micropolítica ha sido implicada en una visión interna de las instituciones como arenas de acción política. Así, a decir de Ball:

> Las restricciones, limitaciones, frustraciones y presiones, tanto como las oportunidades, de los miembros de la organización, generan una especie de tensión, maniobra y oferta de alianzas a través de las cuales las colectividades y los grupos de intereses compiten por la ventaja (Ball, en Husén, 1994: 3821).

Apoyando esta definición, se ha precisado que las organizaciones

> [...] se caracterizan por la misma suerte de conflictos y tensiones que ocurren en la sociedad amplia; sin embargo, dentro de las organizaciones el conflicto, y más aún la política, es una rutina característica de la vida diaria (Salamán, 1979: 50 y 51).

Al respecto ha sido planteado:

> La micropolítica tiene que ver con poder más que con estructuras, más con conocimiento que con información, con habilidades que con posiciones, con interacciones verbales más que con circulares y memorándums (Mitchell y Marshall, 1990: 5).

Esto sugiere que "la micropolítica nos obliga a considerar a la política interna de las instituciones como un juego de lenguaje de doble sentido, el cual a menudo está fuera del alcance de aquellos que no son hablantes nativos de ese idioma" (Sparkes, 1987: 42).

Como bien lo establece Ball (en Husén, 1994), la aceptación de esta perspectiva organizacional tiene, para las instituciones educativas, dos implicaciones directas. La primera, que las escuelas como organizaciones son frecuentemente marcadas por disputas acerca de versiones que compiten en cuanto a propósitos y metas de la organización, siendo éstos materia esencial de valores y de un compromiso ideológico. La segunda implicación es que tales asuntos dirigirán la atención al lado oscuro de la vida organizacional, o bien a la comprensión del mundo de la organización.

Una vez que se han establecido las bases de la teoría micropolítica, existen importantes vacíos a los cuales se tiene que referir. Primero, en tanto todos hacen hincapié en los procesos de conflicto, la micropolítica no niega el conflicto, pero tampoco ignora los procesos de cooperación y colaboración, ya que: "La acción micropolítica incluye ambos procesos: colaborativos y conflictivos" (Blase, 1991: 12). Como se señala, éste es un importante vacío, el abordar la micropolítica como una comprensión de potenciales disputas ideológicas o de construcción de alianzas al mismo nivel, sin poner énfasis en el conflicto, que comúnmente le ha sido indexado al tratamiento de la micropolítica.

Otro vacío que se tiene que abordar en un tratamiento sobre micropolítica, es referido a que, si bien existe un enfoque en la perspectiva intraorganizacional que incluye tensiones interpersonales e interrelaciones, la micropolítica no ignora los efectos de la dimensión extraorganizacional sobre los actores internos, los cuales a menudo son afectados por las variaciones del contexto externo. Este importante vacío conceptual, tan de suyo omitido en los tratamientos sobre micropolítica, debe ser suficientemente abordado en estudios posteriores (Ball, en Husén, 1994: 3823). Finalmente, la perspectiva de género, siempre presente en la visión micropolítica, toma de suyo énfasis en el uso del poder para favorecer la hegemonía sexista siempre presente en el ambiente académico (Peters, 2002).

El conflicto en la universidad y la comprensión de la anarquía organizada

Baldridge (1977) reconocía que la discusión sobre la gobernabilidad universitaria había transitado dos etapas. La primera fue un examen de la estructura social de la universidad, tanto interna como externa, y la segunda un análisis del proceso de articulación de los intereses de los diversos grupos que presionan en la política de las decisiones al interior de la universidad, en una original aproximación que relaciona decisiones y conflicto en la universidad. Uno de los ejes de la teoría sustentada por March y Olsen (1976), de las anarquías organizadas, es aquel cuyo acento se sitúa en el nivel de conflictividad que sostienen variados actores, dependiendo de su afirmación o exclusión en los procesos de toma de decisiones (Ingersoll, 1996).

En una de las primeras investigaciones sobre el conflicto en la universidad, Baldridge (1977), mediante la aplicación de un cuestionario, descubrió cuáles son las esferas de mayor conflicto que afectan la gobernabilidad de determinadas áreas. Así, se descubre que desde el punto de vista de 532 administradores, las áreas con mayor nivel de conflicto son: el presupuesto del *college*, el presupuesto de la universidad, la planta física, la planta maestra y las relaciones públicas. Sin embargo, para 553 *deans,* las esferas de mayor conflicto fueron: la selección del presidente, la promoción de la planta docente y los presupuestos. Lo interesante es que para los académicos de las facultades y *colleges*, las áreas conflictivas fueron el currículum y las actividades de los estudiantes. Lo anterior revela que las áreas conflictivas son diferenciadas con relación del interés de cada actor dentro de la universidad, por lo cual el conflicto afecta la gobernabilidad en una manera particularizada, ya que al decir de Olsen (1976), ellos participan de manera variada en la toma de decisiones organizacionales y que esa variación puede ser relacionada por las diferencias entre los individuos, grupos u organizaciones. Particularmente, Olsen (1976) enfoca su estudio hacia las tensiones y conflictos que se provocan entre los grupos de académicos acerca de su propia participación diferenciada en la toma de decisiones. De acuerdo con esto, se ha establecido:

> En los años recientes, la discusión acerca de la participación ha asumido que los individuos que participan (estando fuera del poder) buscan excluir sistemáticamente a otros de la participación, siempre y cuando ellos puedan hacerlo, y que

> los individuos que no participan (y que también están fuera del poder) buscarán obtener derechos de participación [...] al respecto hemos desarrollado la idea de que existen luchas y tensiones por el poder entre aquellos que toman parte en la toma de decisiones y aquellos que no lo hacen; los grupos que no toman parte en la gobernación están, desde esta perspectiva, ausentes por exclusión más que por su propia elección (Olsen, 1976: 277).

De una manera nítida se ha establecido una de las premisas esenciales de la anarquía organizada, la lucha entre los diversos actores por la participación en la toma de decisiones, estableciéndose un delicado equilibrio, que es roto por la decisión ganada por un actor, lo cual conlleva conflicto y exclusión desde la perspectiva del actor excluido.

Olsen (1976) ha estudiado la demanda de participación por parte de quienes no son líderes de opinión en relación con la resistencia que suscita tal participación de parte de quienes sí son líderes de participación; esta demanda se clasifica en cuatro cuadrantes (véase tabla V.2).

Tabla V.2
Cuadrantes de participación en la organización según Olsen

Cuadrante de participación	*Característica organizacional*
Alta demanda-alta resistencia	Lucha de poder y conflicto
Alta demanda-baja resistencia	Circulación de élites
Baja demanda-alta resistencia	Liderazgo y estructuras estables
Baja demanda-baja resistencia	Liderazgo como agobio

Fuente: Olsen, 1976.

Como se puede apreciar, la alta demanda de participación por parte de quienes han sido excluidos de la toma de decisiones, y la consecuente alta resistencia para no permitir su inclusión de parte de quienes deciden, determina los altos niveles de conflicto y tensión al seno de los grupos de académicos que participan o no en la institución de educación superior.

Clark (1987) ha señalado que las instituciones académicas son inusuales formas de acción colectiva, las cuales por su naturaleza han sido estudiadas bajo la metáfora de las anarquías organizadas, donde los profesores mantienen sus creencias centradas en la autonomía de pequeños grupos; donde las instituciones son forzadas a acomodar las tensiones anárquicas de sus grupos y, finalmente, donde el nudo problemático de la anarquía organizada se cierra en torno de la decisión que

oriente al sistema académico y le otorgue poder de participación a un actor en concreto, a la vez que excluye a otro; o bien que no le confiera poder, pero que nulifique el poder de otros manteniendo un estatus decisional ambiguo, contradictorio, incierto. Así, el eje de las anarquías organizadas es el poder, y sus determinantes son la ambigüedad y la decisión (Del Castillo, 1995).

Esta esencia parece contradecir el grueso de conceptos acerca de la organización en cuanto al carácter de sus metas y objetivos comunes; sin embargo, el trabajo de Cyert y March (1965) apuntó en el sentido de que las metas y los objetivos son diversos en una misma organización y a menudo compiten unos contra los otros, contrario a la idea de que en un contexto de objetivos múltiples para la organización la elección de una alternativa pudiera ajustarse al proceso racional optimizante. Cyert y March (1965) sugirieron que tales objetivos y alternativas surgen del proceso de negociación que los hace posibles y ello se debe a la formación de coaliciones políticas complejas que forjan una negociación.

Como bien apunta Del Castillo (1995), la interpretación de la organización académica como una anarquía organizada nos induce a considerar que el poder es la variable fundamental en las dinámicas organizacionales. El poder, así, da forma a las coaliciones de académicos, les hace acordar sobre la prioridad de los objetivos organizacionales y rompe o restituye el equilibrio organizativo cada vez que éste es desarticulado.

El poder en la anarquía organizada conlleva otra característica: mantener márgenes manejables de incertidumbre y ambigüedad, mismas que se originan en la racionalidad limitada de los individuos en la organización. Ello será fuente directa de conflictos de acuerdo con March y Simon (1958). Análisis posteriores a este respecto (Crozier, 1969; Crozier y Friedberg, 1990) consideraron que el poder está en relación directa con el margen de previsibilidad de las conductas de los individuos; a mayor imprevisibilidad de la conducta esperada de un sujeto, mayor cantidad de poder puede éste acumular y llevar implícitos en su demanda negociadora en la feria decisional en que se constituye la anarquía organizada.

Según Del Castillo (1995), la anarquía organizada está caracterizada de la siguiente manera:

- Las decisiones inicialmente se orientan a considerar un comportamiento administrativo, racionalmente limitado y para satisfacer un marco valorativo (Simon, 1947).

- La existencia de un equilibrio organizativo: satisfacción de los objetivos individuales, satisfacción de las necesidades organizacionales.
- El conflicto es una condición permanente de la organización, a causa de la divergencia de objetivos y los recursos escasos (March y Simon, 1958).
- El poder es la fuerza principal que determina que ocurran las decisiones, la negociación política y el poder usados como medios para la construcción de objetivos (Cyert y March, 1965).
- Los objetivos son múltiples y en conflicto permanente, negociación y regateo; cada individuo o grupo posee poder para asegurar sus objetivos en función de su poder de negociación (Cyert y March, 1965).
- La anarquía organizada presenta una ambigüedad total, ya que se caracteriza por ser una organización que no tiene claridad ni coherencia de objetivos, no sabe cómo los logrará ni sabe quién será el responsable de hacerlo (tecnología indeterminada, constante flujo de decisores, de acuerdo con las fluctuaciones de sus cuotas de poder y negociación).
- El modelo decisional es el cesto de basura en donde las decisiones se toman según el encuentro de soluciones y problemas de manera fortuita (Cohen et al., 1972).
- El sistema está flojamente acoplado, no es la organización una entidad rígida que mantiene cohesión en todas sus áreas. Hay en cambio márgenes de flexibilidad y laxitud organizativa, aun cuando no se pierda la identidad propia de cada área concreta.

La universidad, o una institución de educación superior en este punto, considerada como una anarquía organizada, será fuente constante de conflictos en tanto se rompa el equilibrio organizativo y la ambigüedad, siendo excluidos determinados actores, o bien que sea usado el poder de una manera abierta para el logro de objetivos en grupos antagónicos. Ante todo, en la universidad, dado que el poder es la fuente innata de las decisiones y de gobernabilidad, es pertinente una pregunta respecto de aquello que hace a la gobernabilidad en los sistemas académicos:

> ¿Qué hace a la gobernabilidad, qué reglas? ¿Cómo los grupos académicos articulan sus intereses en contextos tales, donde los omnipresentes administradores y sus hombres de confianza poseen demasiada autoridad formal, la cual determina sus derechos de control? ¿Cómo son los derechos de los otros, o vienen a compartir

> o a replicar la autoridad? [...] ¿Cómo prevenir una guerra de todos contra todos? (Clark, 1987: 148).

Este planteamiento pone en la mesa de discusión el asunto esencial de la gobernabilidad universitaria, lo cual sitúa la necesidad de encontrar modelos y renovadas fórmulas de gobierno en la educación superior que superen a la anarquía organizada, a la vez que desarrollen un modelo explicativo del conflicto y de las dinámicas organizacionales.

Al respecto se considera en la actualidad lejano el contexto para el análisis de la universidad del cual nos hablaba Kogan (1983), que se traducía en la falta de marcos y principios de la ciencia política, incipientes y por construirse para la educación superior. Por el contrario, son actuales los análisis que se hacen de la universidad al abordar variados modelos que explican el gobierno y el ejercicio del poder en los cuales se usan ya teorías políticas (Leslie, 2003).

Los modelos explicativos del conflicto y de la dinámica organizacional en la universidad

¿Puede establecerse un modelo comprensivo de las políticas, las decisiones, el comportamiento organizacional, el desarrollo de las tareas sustantivas, así como del conflicto en la educación superior? Al respecto, Montaño (2001) ha respondido con la propuesta de repensar el trabajo de docencia e investigación en nuevos contextos, moviéndonos al terreno propio de nuestra cultura universitaria; aun cuando no ha desarrollado un modelo teórico que pueda representarse, se advierte en su propuesta una idea de incidencia en el ámbito de la cultura. Por otra parte, una revisión puntual de algunos modelos que intentan interpretar las dinámicas organizacionales, y entre ellas al conflicto, nos pueden proveer de un marco ordenador que posibilite el estudio del conflicto en las instituciones de educación superior, motivo de este estudio.

Tres modelos de decisiones y gobernabilidad

Baldridge y Riley (1977), al igual que otros como March y Simons (1993) y March (1994), han estudiado de manera amplia las implicaciones entre conflicto, decisiones y gobernabilidad en las organizaciones. Al respecto, en la tabla V.3 se desglosa un desarrollo que abarca tres

modelos y su comportamiento relacionado con el conflicto, la gobernabilidad y las decisiones en la organización.

Tabla v.3
Los tres modelos de decisiones, gobernabilidad y conflicto en organizaciones

	Burocracia	*Organización académica*	*Organización política*
Asunciones sobre la estructura social	Jerarquía burocrática unitaria integrada por sistemas formales.	Comunidad de pares: unidad integrada por el consenso de pares.	Federaciones, organizaciones fragmentadas y complejas: pluralidad acompañada de diferentes grupos de interés con valores divergentes.
Principios teóricos básicos	Burocracias según Weber, estudios clásicos de sistemas formales.	Literatura sobre la profesionalidad, tendencia organizacional de las relaciones humanas.	Análisis del conflicto, teoría de intereses de grupo, literatura de comunidades de poder.
Visión sobre el proceso de toma de decisiones	Toma de decisiones racional, procedimiento de operaciones estándar	Decisiones compartidas y colegiadas, consenso, participación de la comunidad.	Negociación, acuerdos políticos, influencia política, rompimiento político, influencia externa.
Proceso de la toma de decisiones	Modelo optimizante: definición del problema, búsqueda de alternativas, cálculo, elección, implementación.	Al igual que el modelo optimizante pero involucra a los pares académicos en el proceso.	Surgimiento de asuntos fuera del contexto social, articulación de intereses en conflicto, proceso legislativo, implementación de la política, realimentación.
Asunciones respecto del conflicto	El conflicto es indeseable en la organización, se le esconde, se le minimiza o se le aniquila.	El conflicto se asume como parte natural del proceso de colegiación, se argumenta, se consensa y se resuelve.	El conflicto se asume como parte de la naturaleza política de las organizaciones, fundamentalmente se negocia, o bien se resuelve desde una posición de fuerza.

Fuente: Baldridge y Riley, 1977.

La explicación de Baldridge y Riley (1977) concluye en que la organización burocrática es la menos preparada para abordar conflictos y resolverlos, en tanto que la organización política, si bien puede tratarlos en su naturaleza política, tan sólo zanja los conflictos negociando hacia ellos con recursos y poder. Finalmente, la organización académica, mediante el diálogo de pares, parece estar en condiciones organizacionales más propias para tratar el conflicto y su resolución mediante la colegiación.

El modelo contingencial de la dinámica universitaria que explica el conflicto

Ibarra (1999), en una visión teórico-instrumental con matices de la contingencia y de la complejidad, ha propuesto un dispositivo de análisis pentaocular de la universidad, que incorpora una mirada desde cinco lentes: el contexto, los discursos, los tiempos, la estructura y las estrategias.

En el centro de la observación se sitúa la sustancia organizacional universitaria en la forma de nuevos sujetos y dispositivos de conducción-control, que se involucran en un giro circular que los envuelve en cuanto a metas, programas, políticas, normas, tecnología, procedimientos, conocimiento, etc. Este modelo representa al menos la idea de encontrar un adecuado marco comprensivo que nos permita salir de esa camisa de fuerza en que se ha constituido la anarquía organizada, que provee de pobreza decisional y de multiplicidad del conflicto en muchas de nuestras universidades (véase figura V.1).

Como se puede apreciar en la figura V.1, el conflicto es entendido como una confrontación entre los ejes de la dinámica —el contexto, los discursos, los tiempos etcétera— y los componentes del modelo organizacional en una primera barrera de choque: normas, procedimientos, tecnología, conocimiento, dado que son componentes circulares y en movimiento. Una segunda barrera de choque se presenta contra el núcleo de la sustancia organizacional, esto es, los sujetos y los dispositivos de control, los actores y el sistema.

Así, el conflicto puede definirse como una confrontación o desacuerdo entre la dinámica de la organización desde la mirada que se trate (contextos, tiempos, discursos, etc.) y el componente del modelo organizacional, esto es, organización en funcionamiento con un estilo y formas de hacer, en lo que sería una primera barrera de choque (normas procedimientos, tecnología, políticas, metas, programas y distribu-

Figura v.1
Modelo pentaocular para el análisis de la universidad

* Ejes de conflicto: confrontación ejes de la dinámica organizacional vs componentes circulares de la organización.

Fuente: Ibarra, 1999.

ción del conocimiento), o bien el conflicto sería definido por el desacuerdo entre la dinámica organizacional y los actores y sus dispositivos de control, en lo que se puede comprender como una segunda barrera de choque.

Al reflexionar sobre el modelo pentaocular de Ibarra (1999), se advierte un esfuerzo interpretativo de la complejidad y de la validez contingencial cambiante, lo cual, desde mi opinión, es su propia debilidad.

Un dispositivo complejo, desde mi opinión, lleva la característica de la incertidumbre propia del principio de Heisenberg, por lo cual deberíamos, si en la complejidad estamos inscritos, pensar en modelos holográficos en movimiento que tengan un saldo final computable. De no poder hacerlo, en cambio, podemos quizá encontrar la orientación y sentido de las variables incidentes, el ritmo de la dinámica, o quizá determinar qué componentes se involucran en un primer o segundo momento, dependiendo de la variabilidad contingencial. Ello pondría a prueba lo lejos que estamos de imaginar un modelo general de desarrollo.

En este punto, considero que las leyes de la gobernabilidad y los principios claros que proporcionen conducción a la articulación de los intereses de los grupos académicos, preguntas ya planteadas por Clark (1987), pueden quizá establecerse, no en un modelo complejo, por la

dificultad de predictibilidad del mismo, dado que nos obligaríamos a expresar multidimensionalidad en movimiento, lo cual conlleva problemas de medición y determinación. Creo que, al contrario de la complejidad, la sencillez de un marco articulado y de análisis innovador podría dar claridad a los espacios de ambigüedad presentes en las anarquías organizadas. Ése podría ser un objetivo subyacente en el desarrollo de este trabajo, un modelo sencillo y pensado en la articulación concreta de líneas de análisis y variables en movimiento-perspectiva en el cual se adviertan sólo la orientación y el sentido.

Por otra parte, una característica estructural del modelo de Ibarra (1999) se refiere al carácter implícito con que se abordan las variables del poder y la cultura en la organización con relación al conflicto. El poder se aprecia en los dispositivos de control, la cultura se observa en los componentes de la primera barrera circular de choque: normas, metas, políticas, programas, tecnología, procedimientos, el *know how* organizacional.

Sin embargo, existen algunos componentes que el modelo deja fuera; ¿dónde se podría explicar la parte emocional de los conflictos, la mantequilla y las armas de los oponentes, la disposición de recursos? (Genicot y Skaperdas, 2002). O bien, ¿cómo explicar la diversidad de los actores y de sus explicativas diferenciadas de conflicto-situación? (Matus, 1998).

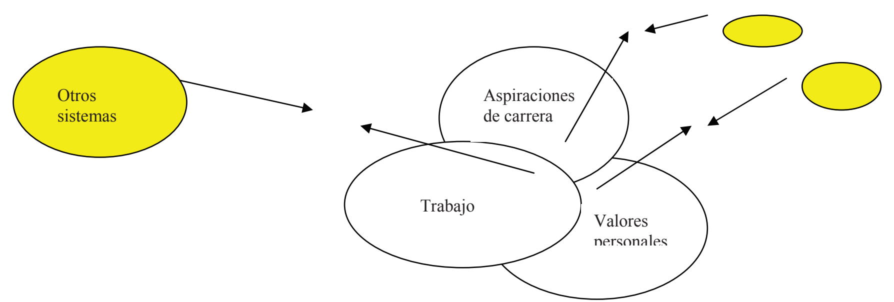
Tan sólo por estas dos vertientes de conflicto podría concluirse que el modelo de Ibarra (1999) es un intento contingencial de inscribir las dinámicas complejas de una organización, que acierta al considerarlas en movimiento; por otra parte, no incluye en la dinámica organizacional algunas vertientes desde lo situacional y lo referido a los modelos dinámicos.

El modelo de esferas de interés para explicar el conflicto según Morgan

Morgan (1998) asume que el conflicto no es más que una confrontación de intereses entre las tres esferas del desarrollo de los individuos: el trabajo, las aspiraciones profesionales y los valores personales. Así, los tres dominios son interactivos y se confrontan contra los dominios similares de otros sujetos o grupos (véase figura v.2).

Como podemos apreciar en la figura v. 2, el modelo de Morgan (1998) tiene una clara acepción de conflicto de intereses y se asocia con las visiones individualistas que son propias de las sociedades capitalistas y de una visión competitiva, mismas que conectan directamente con

Figura v. 2
Modelo de las esferas de interés para explicar el conflicto



Fuente: Morgan, 1998.

una universidad orientada tanto a los servicios como hacia la toma de ganancias (Devard et al., 2003). Se le conceptualiza así como un conflicto por el desarrollo, si bien también importan la confrontación de los valores, pero son los valores que cada individuo o grupo defiende y que enmascaran sus intereses de desarrollo tras su trabajo o aspiraciones profesionales.

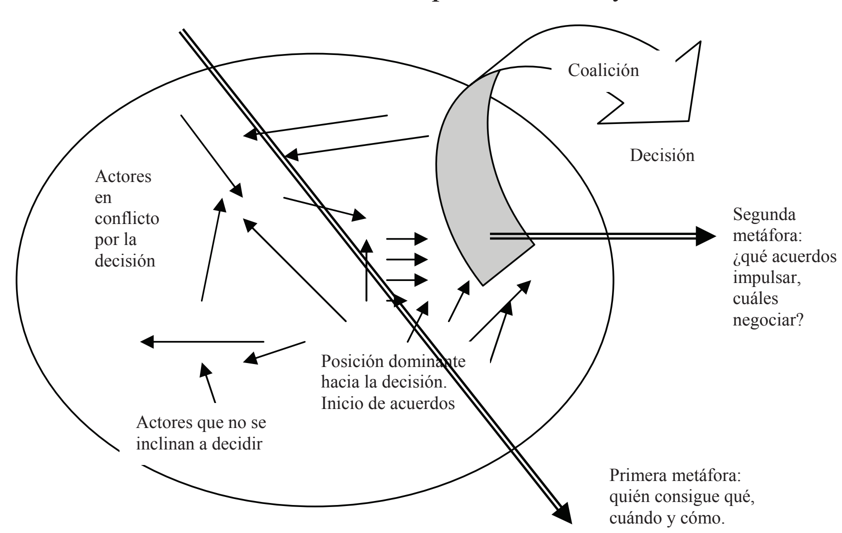
Este modelo podría calificarse como reducido en la base acerca de cómo es entendido el conflicto. Su principal debilidad es que no explica al conflicto en una forma organizacional, sino que lo hace de forma fragmentada en múltiples sistemas individuales. Se quedan fuera, por otra parte, variadas vertientes del conflicto: cultura, decisiones, políticas, actores, contextos, etc. Como se aprecia, la explicativa es en el plano individual y está reducida a una confrontación de intereses esencialmente por el desarrollo.

El modelo de actores múltiples: conflicto y decisiones

March (1994) introdujo la idea de la relación trascendental entre toma de decisiones y conflicto, en donde los tomadores de decisiones son actores inconsistentes que se inclinan menos a eliminar el conflicto mediante la preferencia de una identidad decisional; es decir, hay indecisión y conflicto donde éste es prolongado o latente.

La idea básica de este modelo es que la fuente del conflicto se produce en el proceso de la decisión como resultado de la confrontación de múltiples actores que se restan fuerzas a sí mismos al pujar por la decisión de su preferencia (véase la figura v.3.)

Figura v.3
Modelo de actores múltiples: conflicto y decisiones



Fuente: March, 1994.

El modelo de March (1994) puede llamarse político o conflictual, no porque el proceso deba necesariamente involucrar a instituciones o prácticas de gobierno, sino porque necesariamente se caracteriza por el disturbio de la confrontación de los actores en conflicto por la decisión que les provee de identidad.

Ello incorpora emociones de los sujetos pero, sobre todo, involucra de manera fuerte a las decisiones y al poder, ya que el poder es la fuerza que dentro de la organización hace converger los puntos de acuerdo y permite las agregaciones que impulsan el desarrollo de una coalición, misma que ya contiene la suficiente fuerza y poder para llevar a la práctica la decisión.

Este modelo de conflicto explica algunas dinámicas organizacionales, tales como la perspectiva micropolítica (Blase, 1991; Blase y Jo Blase, 2002), o bien explica la formación de bloques y coaliciones cambiantes, mismas que demuestran una visión política para la dinámica de la organización. Respecto de las debilidades de este modelo, las podemos enmarcar en su visión sesgada hacia la política, lo cual deja fuera otros componentes clave de la ecuación del conflicto.

El modelo situacional de conflicto de Matus: una visión de gobernabilidad

Matus (1998) desarrolló toda una teoría política que refiere a un balance necesario como fórmula de gobernabilidad. Establece lo que él llama los tres cinturones de gobierno: el político, el económico y el de intercambio de problemas.

Para Matus, el concepto de problema "es una insatisfacción que un actor declara expresamente al comparar sus aspiraciones con una realidad" (Matus, 1998: 178). Ello implica una situación a resolver, desde luego, pero como una respuesta que adelante una nueva situación o problema. Los problemas, entonces, no se resuelven sino que se intercambian.

Su teoría política es interactiva y estratégica en el sentido de actores que se mueven y juegan alterando, cada vez que lo hacen, el tablero de las situaciones problema. Matus plantea una matriz de balance en los tres cinturones de gobierno ya enunciados (véase tabla V.4).

Tabla V.4
Balances en los tres cinturones de gobierno según Matus

Balances	*Eficacia formal o técnica (A)*			*Eficacia material o política (B)*		
I Balance de gestión política	+	-	0	+	-	0
II. Balance de gestión macroeconómica	+	-	0	+	-	0
III. Balance de intercambio de problemas	+	-	0	+	-	0
IV. Balance global	+	-	0	+	-	0

Fuente: Matus, 1998.

Como se aprecia en la tabla, el balance global de la eficacia material o política tiene una relación directa con el indicador de la gestión macroeconómica. La meta será, por tanto, tener un indicador positivo en el cuadrante BIV. Como señala Matus, un buen estratega que aprieta el cinturón macroeconómico, suelta el cinturón político o el de intercambio de problemas.

El conflicto nace de las inconsistencias en el manejo de los tres cinturones, ya que no se puede dejar de satisfacer las necesidades de re-

cursos y al mismo tiempo tener un manejo autoritario de gobierno, o bien dejar de resolver problemas inmediatos, esto es, dejar de participar del intercambio de problemas al tiempo que apretamos el ejercicio de gobierno y control políticos.

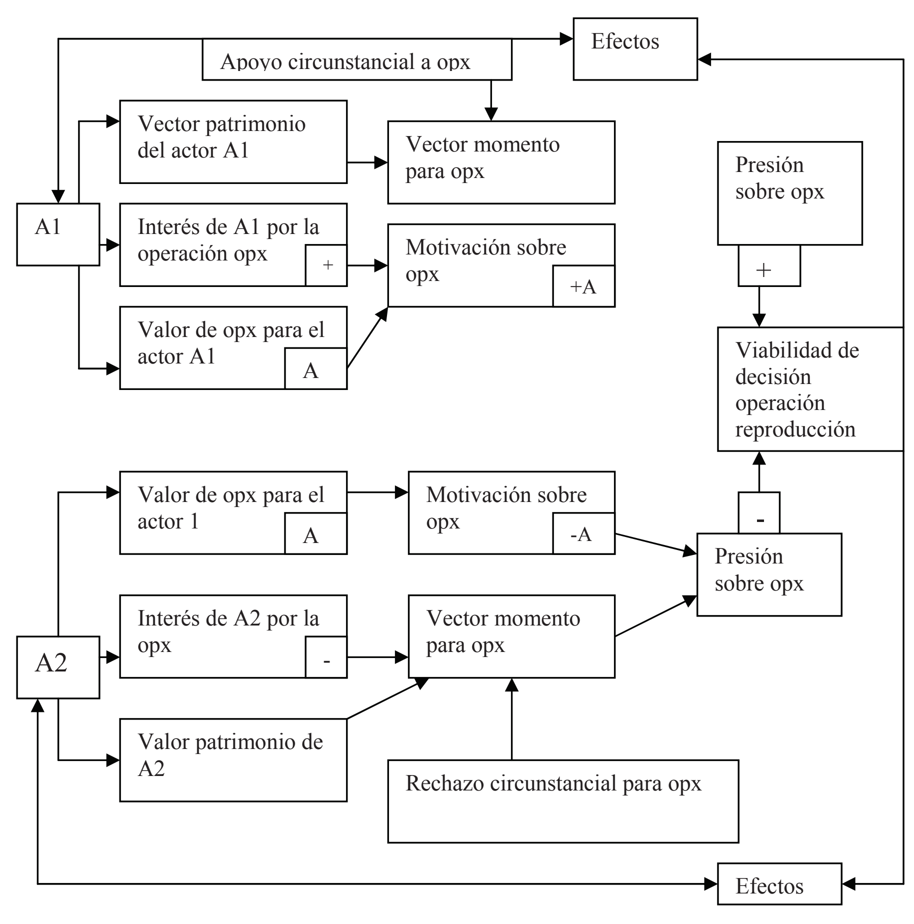
Para Matus (1998), la situación es subjetiva y contextual; es decir, nace de una explicativa desde los sujetos acerca de lo que para ellos es un problema contextual. Trasladado al terreno del conflicto, se requiere adentrarnos en las explicativas de los otros actores para aprehender su contexto situacional. De esta forma, la acción de los otros no tiene significado si no nos adentramos en una explicación situacional correspondiente al marco de esa acción.

De lo anterior se desprende que el modelo de conflicto matusiano es altamente interactivo; es estratégico, ya que "juega", y es dinámico ya que se mueve. Matus llama a su modelo un juego de presiones (véase figura V.4).

Matus calcula el vector de peso para cada actor de acuerdo con la siguiente fórmula: VPA = (a1x1 b1x2 C1x3... K1xK) donde *a, b, c* y *K* son porcentajes de control de cada uno de los recursos de parte del actor, donde cada actor posee motivación expresada en los deseos de...; fuerza expresada en la capacidad de..., y presión como la fuerza aplicada en...; así son posibles algunas combinaciones en el juego de presiones de los actores: las motivaciones y las fuerzas siempre serán fuertes o débiles; sin embargo, las presiones resultarán de cuatro tipos: apoyo débil, rechazo débil, apoyo fuerte y rechazo fuerte. En este juego interactivo en que se sitúa al conflicto no existe una única medida de confrontación, sino que ésta es interactiva, depende de las motivaciones y fuerzas de los actores, así como de una de las cuatro variantes de presión ejercida. En la perspectiva de Matus (Huertas, 1996) el conflicto es visto como un problema de inviabilidad, y su resolución es precisamente la búsqueda de viabilidad en la que las fuerzas de los actores son orientadas mediante la búsqueda de balance vía fórmulas de gobernabilidad, a la implementación de *x* operación de gobierno.

La visión de conflicto de Matus (Huertas, 1996; Matus, 1998) es de tipo estratégico, situacional y tecnopolítico. Se concibe al conflicto como un problema de inviabilidad entre actores donde las interacciones entre ellos en realidad son juegos estratégicos que se expresan precisamente como un juego de presiones, cambiantes, de acumulación y de desgaste de fuerzas, de intercambiar problemas, de aflojar la gestión de

Figura V.4
Modelo de un juego de presiones (viabilidad de la decisión.
No viabilidad = conflicto)



Fuente: Matus, 1998.

gobierno y/o de apretar otros cinturones de gobernabilidad, al mismo tiempo dependiendo de las respuestas de los actores.

El modelo matemático de conflicto desde la perspectiva de Genicot y Skaperdas

Para Genicot y Skaperdas (2002), los ingredientes básicos del conflicto son armas, mantequilla e inversiones en administración del conflicto. Se entiende por armas a todos los recursos, dispositivos y estrategias que son usados por los oponentes para contestar la acción del antagónico. Por mantequilla se entienden los recursos "amistosos" de buena relación y de reconocimiento público, de los cuales los oponentes disponen hacia su contrario para no gastar en armas. El último componente, las inversiones en administración del conflicto, son los acuerdos, consensos y la negociación, que sustituyen tanto el empleo de armas como el de la mantequilla.

Desde la idea de estos autores, todos nos involucramos en conflictos usando estos tres ingredientes básicos, o bien nos oponemos usando nuestras armas. (A) cuando nuestras armas son pocas, usamos reconocimientos públicos o alabanzas (M); o bien dedicamos tiempo a invertir, en negociar o en consensuar, esto es, invertimos en la administración del conflicto (AC).

Ahora bien, las fuentes para producir estos tres ingredientes de conflicto están en el tamaño de nuestros recursos (R). A partir de esta relación de componentes se establece una ecuación general del conflicto que define la cantidad de reconocimientos o alabanzas (M): M = R-A-(AC). Despejando: R = A+AC+M AC = R-A-M A = R-M-AC.

Ahora bien, el tamaño de nuestros recursos está definido por la suma de nuestras armas, nuestra capacidad de negociación y nuestra habilidad de dispensar reconocimientos o "mantequilla". En específico, las armas definen capacidades y competencias, habilidades para oponerse: carácter, astucia, decisión de golpear y discutir, habilidad para asociarse con otros con más armas, habilidad para infringir los golpes en el sentido político, económico o social, etc. Este modelo dinámico expresa una relación entre los recursos y sus componentes. Si asignamos valores a cada uno de los ingredientes de conflicto, podremos expresar una relación de igualdad entre los tres componentes para integrar el factor recursos; significa que si un individuo tiene pocas armas, puede equilibrar su posición de fuerza en el conflicto aportando un mayor peso al componente mantequilla y al de capacidad de administrar el conflicto.

Por otra parte, la administración del conflicto también pone en juego una serie de habilidades: de diálogo, consenso, comunicación y ne-

gociación, que significan un gasto o inversión que el individuo hace en cuanto a habilidad política que si bien no le resuelven el conflicto, al menos lo administran posponiendo los asuntos clave y dando un respiro para el desarrollo.

Esta visión modélica de conflicto, aunque es dinámica, se podría calificar de reduccionista, ya que deja fuera un cúmulo de factores organizacionales que deberían pesar en la ecuación del conflicto: decisiones, cultura, participación, contextos, dispositivos de control, normas y procedimientos, la estructura organizacional. En cambio, el modelo acierta al incorporar los constructos: armas, mantequilla e inversiones en administración del conflicto, los cuales son esenciales para entender una lógica dinámica que estaba ausente en los otros modelos.

La colaboración organizacional y el conflicto como continuum *micropolítico*

En otra acepción de colaboración, más enfocada en los procesos micropolíticos en las instituciones educativas, se define la colaboración como una contraparte del conflicto dentro de la perspectiva micropolítica. Así:

> La teoría micropolítica, por lo tanto, ofrece nuevos lentes para la comprensión de las reformas colaborativas en las escuelas mediante la explicitación del poder, el conflicto y los procesos de negociación entre los individuos y grupos dentro de las organizaciones escolares (Achinstein, 2002: 493).

Así se establece que es importante el estudio de la colaboración en la construcción de una comunidad de pares, a causa de que los profesores activan los procesos micropolíticos que dan forma e incrementan sus interacciones y expectativas para el logro de una mayor coordinación. Como se señala,

> Ellos generan un calor y una luz, en la medida en que, en tanto pares, examinan de uno hacia el otro y viceversa, sus prácticas áulicas, compartiendo sus creencias y configurando un consenso en común (Little, 1990: 188).

La colaboración en este sentido implica construir la propia pertenencia hacia una comunidad de pares; en esa construcción se contrae una tarea compartida, con una significación contrapuesta de la competitividad y

de la lucha que vence al otro, esto es del conflicto, ya que como se ha señalado:

> Sin embargo, pertenecer a una comunidad implica un esfuerzo. Ser uno mismo en comunidad con el otro, conlleva especialmente una lucha contra la competición, a la que usted hacía referencia, que consiste en decir: "me enfrento a ti, te voy a superar, te voy a destruir, te voy a dominar". Esto no sirve para nada, si no es para destruirse a sí mismo (Jacquard et al., 2004: 20).

Ésta es la esencia del proceso colaborativo. Su comprensión, como se desprende de lo anterior, la hace situarse en los extremos opuestos del conflicto, es decir, formando parte de un *continuum*, aunque dentro de la propia esfera micropolítica.

Achinstein (2002) propone un modelo de *continuum* que explica este proceso micropolítico; donde cada segmento del modelo se cruza con una serie de dimensiones organizacionales que, de alguna forma, sitúan el tipo de organización referido en el análisis. Las dimensiones propuestas son: el reconocimiento del conflicto en la organización, las fronteras políticas, la ideología y el cambio organizacional hacia el aprendizaje. Se pretende, así, examinar cómo se comporta cada una de estas dimensiones, tanto en la parte de conflicto como en la de colaboración (véase tabla V.5).

Tabla V.5.
Modelo de *continuum* conflicto-colaboración
en comunidades de maestros

Dimensión organizacional	Continuum *segmento conflicto*	Continuum *segmento colaboración*
Reconocimiento del conflicto en la organización	*Evitación:* rápida absorción o transferencia de conflictos, búsqueda de la armonía y de la unanimidad, bajos niveles de disentimiento, repertorio limitado de mecanismos para el debate público, al tiempo que se activan mecanismos informales para privatizar el conflicto.	*Activación:* reconocer los errores propios, solicitar la crítica, reflexionar sobre las diferencias en las creencias y en las prácticas, activar el disentimiento y las oportunidades para conocer visiones alternativas, amplio repertorio de mecanismos para el debate público, atraer el conflicto hacia la superficie, que sea conocido de todos.

Dimensión organizacional	Continuum *segmento conflicto*	Continuum *segmento colaboración*
Fronteras políticas	*Unificadas y exclusivas:* homogeneidad dentro de la comunidad, fronteras rígidas e impermeables que forman barreras para los de fuera, se reprueba el disentimiento y se castiga.	*Diversidad/inclusión:* las identidades de los individuos y de los subgrupos están a salvo, heterogeneidad de creencias de los participantes, fluyen los acuerdos sociales, se abren las fronteras, se forman puentes, algunas veces fragmentación.
Ideología	*Enfoque fundamental/ congruencia:* la ideología es fundamental acerca de los propósitos de la escuela para socializar a los estudiantes con la actual sociedad; el rol de los maestros es la socialización; dentro de las escuelas, la ideología escolar es congruente con los mensajes de dominación del medio ambiente social.	*Enfoque crítico:* la ideología crítica acerca de los propósitos de la escuela para formar pensadores críticos y actores que transformen en vez de reproducir a la sociedad actual; los profesores son agentes de cambio; la ideología escolar está en conflicto con los mensajes desde el medio ambiente social.
Cambio organizacional y aprendizaje	*Estabilidad/estática:* las soluciones resultan del mantenimiento de las relaciones sociales existentes y de las normas.	*Cambio/aprendizaje:* el conflicto resulta del cuestionamiento de las normas que acotan e impiden el cambio organizacional. Por lo tanto el conflicto es un agente potencial del aprendizaje organizacional, donde este aprendizaje fluye horizontal, de forma colaborativa.

Fuente: Achinstein, 2002.

Como se puede apreciar en la tabla, a decir de Achinstein (2002) el conflicto y la colaboración en comunidad de pares forman un matrimonio inesperado, ya que a través de la literatura sobre la comunidad de profesores se hace hincapié en los grandes consensos y en los valores compartidos. Sin embargo, ciertos casos revelan que la comunidad de pares (colaboración) y el conflicto forman ciertamente ese matrimonio inesperado, en razón de que la colaboración y el consenso son elementos críticos que construyen una comunidad —verdaderamente generadora de conflictos—; no sólo esto lo muestra el caso de las comunidades

profesionales que han experimentado múltiples conflictos, sino que al mismo tiempo han establecido normas y prácticas de colaboración; esto define a las comunidades de maestros que promueven los conflictos. Así, paradójicamente las comunidades escolares más colaborativas generarán al mismo tiempo determinados márgenes de conflicto al elevar el nivel de la disputa pública acerca de los asuntos relativos a su desarrollo; al respecto es ilustrativa la investigación de Post (2003) en torno a cómo los profesores provocan el conflicto al sostener su libertad académica ante la innovación que el currículo plantea. La libertad académica genera un nivel de criticidad ante la intromisión de un currículo demandante; serán las propias autorregulaciones entre los profesores en academia las que induzcan hacia los consensos y a la colaboración, de forma que se establezca el necesario balance.

Modelo vectorial de conflicto-colaboración (Navarro, 2003)

A partir de la anterior revisión documental respecto de los diferentes modelos de conflicto y sus implicaciones hacia la colaboración, o bien desde algunos planteamientos básicos que determinados autores hacen hacia los componentes del mismo, se presenta ahora una propuesta de modelo de conflicto y colaboración que de alguna manera incorpora determinados elementos de uno u otro modelo, pero que por otra parte incorpora componentes que, desde la perspectiva del estudio, son indispensables para comprender por qué en las organizaciones el estado de conflicto es consustancial a la organización. Se adopta el esquema de los modelos dinámicos y se ofrece una fórmula general del modelo, donde cada uno de los componentes participa de un vector cuyo segmento es un *continuum* con extremos bipolares (véase tabla V.6).

Tabla V.6
Modelo de vectores de conflicto-colaboración

Vector	*Corrimiento en el vector según manifestación micropolítica*	
	Característica de conflicto	*Característica de colaboración*
9. Comunicación	(A) De ambiente cerrado, con prejuicios, no asertiva.	(I) Ambiente de apertura, libre de prejuicios, asertiva.
10. Participación	(B) De "grilla", chisme, tensiones, destructiva.	(J) Armónica, logra decisiones y autonomía, constructiva.

Vector	Corrimiento en el vector según manifestación micropolítica	
	Característica de conflicto	*Característica de colaboración*
11. Distribución de recursos	(C) Pensamiento escaso, lucha por recursos.	(K) Pensamiento abundante, generosidad en distribución de recursos.
12. Protagonismo	(D) Demanda de reconocimiento público.	(L) Otorga reconocimientos públicos.
13. Diversidad	(E) Exigencia de uniformidad, intolerancia.	(M) Aceptación de la diversidad, tolerancia.
14. Gobernabilidad	(F) Autoritaria, con manejo de poder.	(N) Resultado del consenso y la colegiación.
15. Instituciona-lización	(G) Seguidores de las normas institucionales, aún con desacuerdo.	(O) Cuestiona, rompe y construye nuevas formas institucionales.
16. Administración del conflicto	(H) Uso de todas las armas para confrontarse hasta destruir al antagónico.	(P) Dialogar, resolver, equilibrar para legitimar la existencia de antagónicos.

Fuente: Navarro, 2003.

Como puede observarse en el modelo propuesto, existen 16 componentes del conflicto según sea la característica de conflicto o de colaboración de que se trate. En realidad son ocho conceptos que asumen la forma de un diferencial semántico o bipolaridad de un mismo vector; existe además un ordenamiento interior que responde a la idea de clasificar los componentes del conflicto en cuanto a su función de inhibir el proceso de confrontación o bien de favorecerlo, esto es, de catalizarlo. Al respecto encontramos, de acuerdo con el presente modelo, a los 16 componentes agrupados en la siguiente forma:

Componentes que favorecen el proceso de conflicto:
A+B+C+D+E+F+G+H

Componentes que inhiben el proceso de conflicto:
I+J+K+L+M+N+O+P

Partiendo del supuesto de que el ordenamiento de los vectores no representa mayor o menor fuerza, sino que los componentes mantienen pesos iguales y son equidistantes, se propone una fórmula general que explique el proceso de conflicto:

Conflicto = factores favorecedores (-) factores inhibidores.
Colaboración = factores inhibidores (-) factores favorecedores.
Despejando:
Conflicto = A+B+C+D+E+F+G+H (-) I+J+K+L+M+N+O+P
Colaboración = I+J+K+L+M+N+O+P (-) A+B+C+D+E+F+G+H

Donde el nivel de colaboración es el entero inverso al nivel de conflicto calculado.

Esta propuesta dinámica intenta integrar una mayor proporción de elementos significantes en la ecuación de conflicto. Sin embargo, se reconoce que la dimensión tiempo escapa del análisis (Kadera, 1999), lo cual plantea un problema de cálculo en momentos diferenciados del proceso de conflicto y abre la puerta al desarrollo de una ecuación diferencial que tenga como base a la ecuación general que este modelo propone.

Cabría concluir, en esta parte, que la amplia revisión de modelos y la propuesta de nuevos esquemas en los cuales sea posible inscribir al conflicto y a su fenómeno inverso, esto es la colaboración (Blase y Jo Blase, 2002; Jacquard et al., 2004), responde al intento de sintetizar los conceptos teóricos poniéndolos en movimiento, con la idea de proporcionar un patrón general de explicación que nos proporcione pautas para comprender la realidad, que, fuera de las disquisiciones de la investigación, es cambiante y desafiante, y por tanto espera se le confronte con los datos.

6
Las organizaciones y el cambio actitudinal

Poseemos los elementos técnicos necesarios para *cambiar el mundo,* pero la mayoría de nosotros no tenemos las *actitudes* que pueden lograr este cambio.

H. C. Triandis

Introducción al concepto de actitud

En su acepción latina *attitudine* tiene dos raíces (o dos vertientes): "apto" y "acto". La primera relacionada con propiedad, "se es apto", "se posee algo"; la segunda con "acto", "postura", "acción". Pero más atrás las dos raíces de ACT y APT son originarias del sánscrito de la raíz *ag,* que significan "hacer" o "acto". La raíz *ag* lleva en sí el motor o la forma del ACT y del APT y, de hecho, es el soporte del concepto presente de la *relación* entre el acto y los componentes subyacentes de la "aptitud" del sujeto.

Así como el concepto *attitudine* es un homónimo en inglés, en castellano "actitud" ha sido siempre tomada y tenida como "acto". En tal significado puede estar el reconocimiento de la primera de sus funciones, o de la primacía de las mismas como motor, inducción al acto en que los trabajos experimentales de psicología social se establecen (Wazlawick, 1986).

Las investigaciones desde la perspectiva psicosocial sobre el tema de la formación de las actitudes son amplias y reconocidas. Sabido es que las acciones de los individuos están gobernadas, en gran medida, por sus actitudes. Puesto que las creencias y las actitudes desempeñan un papel tan prominente, es esencial que en un análisis del pensamiento

creativo se tenga en cuenta el concepto de actitud y, desde esta visión, es muy valioso a propósito de las características de la creatividad, sobre todo si consideramos, tal como hemos visto al final del capítulo anterior, que la aptitud ha pasado hacia la actitud de vida.

Si consideramos la actitud creativa como una manera de ser, ¿qué es lo que diferencia la actitud creativa de una actitud no creativa? ¿Qué podríamos hacer para fomentar esta potencialidad humana general llamada "actitud de vida" y contribuir a su desarrollo y expresión, más que a su atrofia?

Ciertamente, los factores culturales que ya hemos visto fomentan o inhiben la creatividad. Y hemos visto cómo los sistemas de valores implican una oposición o, por el contrario, ayuda y soporte de una actitud ante la vida valorativa y genuina, cual sería la persona autodesarrollada o autorrealizada (Vander, 1986). Desde este punto de vista de autorrealización, de madurez, de personalidad adecuada, la actitud creativa que conduce a la salud mental es la personalidad en pleno funcionamiento y todos ellos son rasgos de la persona creativa que en su implicación es capaz de desarrollarse y, por tanto, capaz de aceptar un cambio.

La creatividad, considerada como actitud, procede de trabajos realizados sobre el concepto y la teoría del "yo". Lo conocido sobre este tema es ya suficiente como para sugerir algunos principios que nos ayuden a entender la creatividad como actitud de vida, síntesis de un conjunto de actitudes facilitadoras, como rasgos y predisposiciones que confluyen en la actitud de vida creativa (Pichon, 1985).

Parece evidente que ciertas cualidades tienen extrema dependencia con personas que poseen características como las siguientes: individuos con confianza en sí mismos, con actitud para el liderazgo, con madurez en las relaciones sociales, capaces de pensar por sí mismos, independientes en sus juicios, independientes e inconformistas; en general, están en agudo contraste con otra imagen de conducta sistemáticamente conformista cuyo campo de interés es estrecho, con sumisión, docilidad, aceptación a ultranza de la autoridad, tendencia a hacer todo aquello que está prescrito, inhibición, tendencia al aplazamiento o supresión de situaciones gratificantes, incapaces de tomar decisiones, muy sensibles a las evaluaciones que de ellos hacen otras personas, carentes de visiones claras de su propia conducta, sugestionables e influenciables, que sería antitético a las actitudes contrarias descritas antes.

Travers (1955), Gordon (1960) y Clark (1971) han investigado especialmente sobre actitudes en sujetos creativos y no creativos.

En realidad, tal como vimos en el análisis de mi concepto del fenómeno pluralista de las cosas, la percepción y el análisis de los diferentes estilos de conocimiento son un campo fecundo, puesto que el estilo perceptivo de los individuos está estrechamente unido a las categorías perceptuales.

El ser perceptivo indica apertura, esto es, una persona que responde de una manera todavía no estructurada antes de intentar teorizar o interpretar.

Getzels (1979) ha estudiado este problema.

Mugñy (1988) estudió, centrándose en el estilo cognoscitivo, que existe un tipo cuyas actitudes son el no poder juzgar con independencia de las similitudes con respecto a otros acontecimientos anteriores, o sea, fijación de las normas, dificultades para juzgar personas o acontecimientos, es decir, estereotipados y rígidos, carecen de capacidad crítica, en el fondo ello muy ligado a los procesos de categorización. Frente a él estaría el tipo cuyas actitudes son más amplias y más abiertas a los datos del medio, perciben mejor los posibles cambios, tienden a exagerarlos y están más alerta a los matices.

Fals (1994) encontró que había actitudes que iban en la línea de sujetos perceptores dependientes que tienden a ser más pasivos, manifiestan un mayor miedo de sus impulsos sexuales y de los agresivos, dan muestra de una menor autoestima y autoaceptación, mientras que los independientes suelen ser sujetos más complejos, más conscientes de sus propias necesidades y cualidades y tienden a ser más flexibles y fluidos en la esfera cognoscitiva.

En las investigaciones del Institute for Personality Assessment and Research at the University of California se ha constatado en los estudios acerca de los sujetos creadores que en la esfera cognoscitiva tienden a ser más flexibles y fluidos, sus percepciones y conocimientos son singulares, son intuitivos, empáticos y perceptivamente abiertos. Prefieren lo complejo, aceptan la innovación, tienen fuerte deseo de ordenar lo desordenado y no les importan las imperfecciones aparentes, aceptando el reto de lo ambiguo.

Los estudios centrados en las actitudes propiamente dichas en creatividad, provienen en una gran parte de un estudio clásico en la investigación psicosocial sobre las mismas. En efecto, Adorno (1950), en un estudio sobre la personalidad autoritaria, y quienes le siguieron, han puesto en evidencia que personas especialmente dependientes de sus prejuicios suelen tener muchas características actitudinales en común.

Creo que, por el contrario, las personas especialmente independientes o con una actitud de vida creativa deberían, en principio, ser contrarias a dichas actitudes encontradas en el prototipo del autoritarismo de Adorno.

La personalidad autoritaria reuniría un síndrome de rasgos tales como rigidez, inflexibilidad, nivel concreto de pensamiento, incapacidad para manejar con facilidad nociones abstractas, conducta conformista y convencional, y amantes de las normatividades. Se muestra reacio, por lo general, a someterse a sí mismo a observación y someter a examen sus ideas. Huye de la introspección, acentúa exageradamente la importancia de la masculinidad o de la feminidad, es sistemáticamente hostil y tiene prejuicios frente a grupos ajenos al suyo propio.

Prefiere los términos absolutos y es rígido en su conciencia. En general, estas personas se sienten amenazadas por la vida, o en cualquier situación inadecuada son inseguros y carentes de confianza en sí mismos.

Todo lo que de alguna manera es estrecho y rígido representa, como actitudes características, una predisposición a que el comportamiento sea lo contrario de la actitud de vida creativa. La actitud creativa, en efecto, se caracterizaría no sólo por la antítesis de lo enumerado, sino por la variedad y riqueza de la percepción. Por el intentar realizarse en la plenitud de sus potencialidades, tendiendo al cambio en el sentido de una disposición hacia lo que ocurre en cualquier ámbito generador en su persona.

Pasaremos a estudiar, puesto que es tan importante el tema, las actitudes y el cambio de las mismas.

Concepto de actitud

Los psicólogos sociales disciernen tres elementos componentes en una actitud. El componente cognoscitivo, que es el modo en que se percibe un objeto, suceso o situación; los pensamientos, ideas, creencias que un sujeto tiene acerca de algo. Cuando el objeto de la actitud es un ser humano, el componente cognitivo con frecuencia es un estereotipo, vale decir un cuadro mental que nos forjamos de una persona o de un grupo de personas. Lo que se hace es tipificar a individuos y grupos en juicios de tipo abarcador. Si bien los estereotipos son convenientes, tienen una importante falla, carecen de exactitud. Son generalizaciones acientífi-

cas. El componente afectivo de una actitud consiste en los sentimientos o emociones que suscita en un individuo la presentación efectiva de un objeto, suceso o situación, o su representación simbólica. El nivel emocional se diferencia del cognitivo pero ambos pueden presentarse juntos. El componente conductual es la tendencia o disposición a actuar de determinada manera con referencia a un objeto, suceso o situación. La definición pone el acento en la tendencia, no en la acción en sí.

Donde mejor se logra la articulación del planteamiento biológico, psicológico y sociológico es, a nuestro juicio, en el concepto de la actitud. Simultanear la idea de que el hombre posee una naturaleza intrínseca —planteamiento biológico—, y la idea de que la cultura lo es todo —planteamiento sociológico—, es incompatible e imposible si no aceptamos que en el hombre coexisten los ámbitos generadores que un modelo biopsicosocial integraría, si no aceptamos que en el hombre existen como factores la herencia filogenética y factores sociales que se articulan. Específicamente éste es el campo de estudio donde adquiere sentido el educar la creatividad como actitud de vida. Para ello revisaré las aportaciones que la psicología social nos ofrece sobre la formación y el cambio de actitudes.

En su acepción corriente, el término de actitud designa un comportamiento o la manifestación externa de un sentimiento. Y, en el contexto popular, tiene el matiz peyorativo de simulación o estereotipo.

El concepto de actitud, tal como ha sido definido con precisión y puesto a prueba en numerosas investigaciones, se ha convertido en una palabra clave de la psicosociología (Doise, 1976). Históricamente la noción de actitud ha tenido innumerables formulaciones, casi tantas como especialistas se ocuparon del tema, haciendo verdad la frase de Allport (1948): "Actualmente se pueden medir las actitudes mejor de lo que se las puede definir".

Una rápida revisión histórica de algunas definiciones permitiría profundizar este concepto.

Allport (1948), en su artículo "Attitudes", afirma la existencia de hasta 100 definiciones, algunas de las cuales se recogen a continuación.

- "La actitud denota un estado neuropsíquico de disponibilidad para la actividad mental o física".
- "La actitud es un grado de afecto a favor o en contra de un objeto o un valor".

- “Las actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas activas como las potenciales de cada persona en el mundo social. Como la actitud se dirige siempre hacia algún objeto se puede definir como un estado de la mente de un individuo respecto a un valor”.

La definición del propio Allport recoge e influye aún sobre las siguientes definiciones. Dice así:

> Actitud es un estado mental y nervioso de disposición adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos o situaciones con los que se relaciona.

Katz (1960) dice que:

> Es la disposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo [...] Las actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible de agrado o desagrado y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos.

Para Stoetzel (1963):

> Designa una preparación específica a la acción, pero sin importar cuál. Implican una relación objeto-sujeto en el sentido que caracterizan a las personas y no solamente a sus acciones.

Moscovici (1962) define la actitud no sólo como un concepto explicativo, sino también como un fenómeno:

> La actitud es un esquema dinámico de la actividad del sistema nervioso. Más o menos plástico, relativamente autónomo, que, en el curso de la elaboración de un comportamiento definido, ejerce una función energética (tónica y afectiva) y hace la regulación sobre el mismo.
>
> La actitud está considerada como una estructura plurifuncional, un sistema psíquico que regula el intercambio entre el organismo y el medio, que asegura la coherencia por homeostasis.

Golan (1971) propone la siguiente definición: “Actitud es una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales”.

Liberman (1985) considera que, en general, la actitud es:

> Un afecto o disponibilidad para responder de cierta manera frente a un objeto o fenómeno social que está relacionado con un componente valorativo. Con el afecto se está en pro o en contra de algo y con disponibilidad se acepta o se rechaza.

Rodríguez (1978), en su *Psicología social*, dice de la actitud:

> Es la organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Wukmir (1967) señala: "Actitud es manifestación de la *postura vital*".

Lo que nos lleva a *postura vital:* sistematización de la postura en el curso de la maduración de la persona y a *postura,* definida como:

> Coeficiente ontogenético con el cual se manifiesta normalmente a través de la experiencia en la persona el potencial energético del *patior* en el ajuste convergente de la integración factorial y en la relación de la valoración-acto.

Retengamos, pues, que con nuestras actitudes manifestamos las valoraciones cognoscitivas-emocionales en actos comportamentales o intenciones de comportamiento, todo lo cual depende de la interacción del individuo y su medio ambiente.

Si todo comportamiento es una respuesta a una situación estimular, la actitud no es el comportamiento, sino una variable intermediaria que permite explicar el paso de la situación estimular a la respuesta. No es ni respuesta ni estímulo, sino una predisposición o preparación-valorada para actuar de un modo determinado con preferencia a otro.

A diferencia de los comportamientos o de los elementos de una situación, la actitud no se presta a la observación directa y, menos aún, puede ser aislada. Debe, por tanto, ser inducida a partir de sus manifestaciones. De ahí que todo análisis de las actitudes deba realizarse indirectamente en términos de probabilidad de aparición de un comportamiento dado en un determinado tipo de situación.

Una definición de actitud debe contar siempre con los siguientes elementos:

1. La actitud es una predisposición.

2. Es un principio de organización de los comportamientos en relación con un objeto o situación.
3. Se forma y puede modificarse. Es plástica, aunque es una disposición relativamente persistente.
4. Actúa sobre el estímulo con un papel motor constituyéndose con relación al objeto.
5. En general, puesto que se sitúa en un nivel superior de la organización cubriendo comportamientos que van desde lo biológico a lo más estructural, es una realidad psicosocial.

Componentes de las actitudes

Heller (1960) sugiere como componentes de las actitudes:

1. Lo cognoscitivo.
2. Lo afectivo.
3. La predisposición a actuar.

Las constantes de pensamiento, entendimiento y atención, en un análisis estructural, descubren en las actitudes tres tipos de componentes:

1. El cognoscitivo o perceptivo.
2. El afectivo.
3. El conativo o de conducta.

Los tres componentes de la actitud interactúan entre sí y tienden a relacionarse y, si alguno de ellos varía, también los demás cambiarán.

En general los componentes perceptivos, afectivos y de comportamiento son compatibles, de aquí que podamos, conociendo los estímulos (individuos, interacciones, asuntos sociales o cualquier objeto de actitud), medirlos por las variables dependientes o respuestas fisiológicas, declaraciones verbales, de afecto, de creencia o respecto al comportamiento. Respuestas perceptuales o acciones abiertas que sugieren la existencia de una actitud y caracterizan las actitudes sociales como variables intencionales.

El componente cognoscitivo o perceptivo

El componente cognoscitivo o perceptivo es la idea, la categoría utilizada, al pensar valorada cognoscitivamente, y a él pertenecen de manera primordial los conjuntos de opiniones, las categorías, los atributos, los conceptos.

El componente perceptivo, potencialmente infinito en el medio ambiente, necesitaría una atención tan alta que, para simplificarla, se han de categorizar los estímulos. Como es sabido, la nieve es blanca para los idiomas en cuyo hábitat la nieve no significa supervivencia. Donde esto ocurre, evidentemente existen más denominativos. Lo que se gana en simplicidad al categorizar se pierde en información.

Con el ejemplo propuesto podemos observar que, en la categorización, el lenguaje tiene una notable importancia, como demostró Gordon (1960).

El contenido de las categorías se ve muy influido por la cultura. Cultural es también la centralidad de los conceptos en cuya base se apoyan las creencias. Determinadas creencias son centrales por el apoyo social unánime. Éstas son más difíciles de cambiar porque resultan muy implicadoras.

Las creencias están constituidas por la información que aceptamos de un objeto, un concepto o un hecho, tanto si la información es precisa como si no lo es.

Muchas creencias están compuestas simplemente por una proposición que se considera ampliamente como verdadera, pero, tanto si son verdaderas como falsas, tienen una intensa influencia en las personas que las mantienen. Son en sí mismas irrebatibles.

El prejuicio es una creencia y, por lo general, no tiene base de hechos adecuados y está lleno de falsas suposiciones, aunque exista un mínimo de veracidad en ellos. Así, según Liberman (1985) el componente cognoscitivo se encuentra definido por la categorización de la información. Respondemos a acontecimientos similares como si fueran idénticos y los atributos serían categorías definidas por otras categorías o por la centralidad, que equivaldría a la vinculación “íntima y profunda” de la persona con la creencia.

El componente afectivo

El componente afectivo sería la emotividad que impregna los juicios. La valoración emocional, positiva o negativa, acompaña a las categorías asociándolas a lo agradable o a lo desagradable. Cuando decimos "no me gustan las reuniones multitudinarias", estamos expresando un rechazo. Es el componente más característico de las actitudes. Una actitud estará, por lo tanto, muy en relación con las vivencias afectivas y sentimientos de nuestra vida. El sentimiento afectivo le da carácter de cierta permanencia.

En esto las actitudes difieren, por ejemplo, de las opiniones y de las creencias, las cuales, aunque muchas veces se interpreten en una actitud provocando un efecto positivo o negativo en relación con un objeto y creando una predisposición a la acción, no necesariamente se encuentran impregnadas de una connotación afectiva. Este componente, de tipo sentimental, ha de verse desde su intensidad y su posición en la predisposición que tiene el sujeto de que le guste o no en su valoración del objeto de las actitudes.

La intensidad depende del sujeto y de la situación: "importa o no, mucho o poco", y hasta qué punto y grado es cuestión de la valoración afectivo-emocional.

La valoración cognoscitiva-emocional positiva o negativa se refiere al grado de expectativa agradable o desagradable, o al grado de acercamiento entre el gustar o no gustar.

Las actitudes sociales, en su forma más primitiva, pueden ser teñidas de afectividad. Wukmir (1967) sugiere que la posición y la intensidad están permanentemente relacionadas.

El componente conativo o de acción

El componente conativo o de acción es aquel en el que, cuando el individuo cree o piensa una determinada cosa, siente una vivencia positiva/negativa hacia la misma, actúa de una manera determinada ante ese objeto. La actitud es la inclinación o predisposición a actuar de un modo determinado si el comportamiento tiende a bidimensionarse respecto a:

1. Cierto volumen de búsqueda o evitación de contacto.
2. Cierto volumen de afecto positivo o negativo.

Las actitudes poseen este componente activo que, con la valoración cognoscitiva, nos predispone emocionalmente al acto, sea éste efectivamente realizado o admitido en el ámbito intrapersonal, dependiendo siempre de la facilitación u obstaculización social.

Es el componente instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos actitudinales. Llamado también reactivo, sería la inclinación a actuar de un modo determinado ante un objeto, un sujeto o un acontecimiento. Es el resultado de la sucesión de los aspectos cognoscitivo y emocional.

Por efecto de las valoraciones, no siempre una emoción positiva nos llevaría forzosamente a normas de acercamiento y una emoción negativa a normas de hostilidad. Ello nos plantea el problema de la normativa.

Las actitudes implican lo que se piensa, se siente y cómo gustaría comportarse respecto de un objeto de actitud. Pero el comportamiento no es siempre lo que gustaría, sino también lo que creemos que debemos hacer, es decir, por las normativas sociales, costumbres o consecuencias que se esperan del comportamiento, pese a que los *tonus* afectivos reactivos sean agradables o desagradables. En realidad, norma es al par "lo que es" y "lo que debe ser".

Generalizando, la posición aceptada por los psicólogos es aquélla según la cual las actitudes poseen un componente activo, instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos que se refieren a los objetos de la actitud. La relación que existe entre el aspecto afectivo de la actitud y la conducta ha sido, desde siempre, motivo de especial atención para los psicólogos sociales.

Sin embargo, no existe unanimidad en cuanto al papel psicológico desempeñado por las actitudes en relación con la conducta vinculada a las mismas.

Gardner (1961) cree que las actitudes son capaces de propiciar un estado de atención que, al ser activado por una motivación específica, dará como resultado una conducta determinada.

Las actitudes sociales crean un estado de predisposición a actuar que, al combinarse con una situación activadora específica, desemboca en una conducta, pero no siempre se manifiesta una absoluta coherencia entre los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes.

Podemos resumir diciendo que las actitudes sociales comportan:

1. Un elemento cognoscitivo (el objeto tal y como es conocido). En él entraría la percepción que en co-reidad y en co-reidea son valoradas cognoscitivamente.
2. Un elemento afectivo (el objeto hacia el cual se proyecta un sentimiento en pro o en contra). Valorados emocionalmente como agradables o desagradables.
3. Un elemento relativo a la conducta (la combinación de la cognición y el afecto como instigadora de conductas en una determinada situación). El papel de la valoración cognoscitivo-emocional con su correspondiente *tonus* positivo anticipado imaginativamente.

Características de las actitudes

Estos tres componentes intervienen en distinta-medida dentro de una actitud. Cada actitud posee varias características, de las que retendré sólo la valencia o dirección, intensidad y consistencia.

La valencia

La valencia o dirección refleja el signo de la actitud. Se puede estar a favor o en contra de algo. En principio, estar a favor o en contra de algo viene dado por la valoración emocional propia del componente afectivo.

El componente cognoscitivo intervendrá en las razones de apoyo hacia una u otra dirección.

El conativo adoptará, en congruencia, la dirección ya prevista hacia el acto.

La intensidad

La intensidad se refiere a la fuerza con que se impone una determinada dirección. Se puede ser más o menos hostil o favorable a algo, se puede estar más o menos de acuerdo con algo. La intensidad es el grado con que se manifiesta una actitud determinada.

La consistencia

La consistencia es el grado de relación que guardan entre sí los distintos componentes de la actitud. Si los tres componentes están acordes, la consistencia de la actitud será máxima. Si lo que sabes, sientes y haces o, presumiblemente harías, están de acuerdo, la actitud adquiere categoría máxima de consistencia.

Clasificación de las actitudes

Las actitudes pueden, a su vez, clasificarse de diversas maneras, de las que veremos algunas de ellas.

Según el ámbito en que las situemos

Por el ámbito en que las situemos, pueden ser individuales y colectivas, aunque la tendencia actual es situarlas en lo psicosocial, sobre todo la "escuela europea" en psicología (Pages, Moscovici, Doise, etcétera).

Según el objeto

Según el objeto, en actitudes relativas a elementos no humanos (los edificios u otros objetos físicos), y actitudes sociales relativas a valores o problemas culturales, como en la creatividad.

Las actitudes pueden formar sistemas si están relacionadas entre sí (Bateson, 1999), si comparten conceptos comunes o similares, creencias, motivos y hábitos.

En la organización de las mismas algunas actitudes forman núcleos más centrales por su incidencia en los procesos psicosociales. Intervienen aquí las creencias y las ideologías. Las creencias centrales son difíciles de modificar justamente porque configuran la estructura del individuo o del grupo y su modificación implicaría la desarticulación de la persona o grupo.

La ideología aparece como un sistema de coherencia variable que expresa, explica o justifica las actitudes del hombre hacia el mundo en que vive y es también una incitación a actuar en tal o cual dirección, siguiendo un juicio de valor de la sociedad. En tal sentido, la ideología estaría más cerca de la organización de las actitudes como sistema ra-

cionalizado y abstracto. Mientras que las creencias serían más emocionales, ocupando un puesto central en la organización de las actitudes.

En la formación de las actitudes suele insistirse en el aprendizaje de las mismas. Katz (1974) sugiere que la dinámica de la formación de las actitudes es diferente según la base motivacional de las mismas. Distingue cuatro:

1. Utilitaria.
2. De expresión de valores.
3. Defensivas del yo.
4. Con base en el conocimiento.

La actitud con una base motivacional utilitaria se adquiriría por medio de la experiencia con un objeto relacionado con la supervivencia.

Una actitud de expresión de valores está basada en el motivo de la persona por autoestimación y autorrealización. Dependen de la percepción del individuo. Forman parte del proceso de identificación y en ellas interviene la influencia parental.

Las actitudes defensivas del "yo" están también relacionadas con el motivo de autoestimación, pero defendiendo el yo de una manera negativa. En ellas encontraríamos los prejuicios. Están en conjunción con los mecanismos de defensa y defienden a la persona de sus propias ansiedades.

Formación de las actitudes

Con base en el conocimiento se adquieren específicamente para obtener una imagen clara, estable y consistente. Están en conjunción con los motivos de competencia, con los cuales se suele categorizar.

Otro planteamiento más globalizado de la formación de las actitudes sitúa a dicha formación como una síntesis entre la experiencia individual (fundamentalmente la experiencia de sus necesidades de todo orden y expectativas) y el medio social en el que está incorporado el sujeto. Este esquema permite dar cuenta, a la vez, de los diversos factores personales y sociales que confluyen en la formación de las actitudes y de los límites mismos de esta influencia. Se tienen los dos polos, individual y social (valoración y valores), la misma entidad en la relación.

Conforme este esquema, a las necesidades y expectativas básicas del sujeto responde el medio social satisfaciéndolas en una determinada dirección y, con ello, prefijando las actitudes que el sujeto se verá obligado a interiorizar progresivamente para acomodar su sistema de adaptación con las necesidades y expectativas que la sociedad tiene de él. De este modo, las actitudes son síntesis selectivas y simplificadas de las informaciones del medio producidas por la conjunción de la adaptación de los valores sociales con las valoraciones personales. Conjunción en un principio asimétrica, dado que las valoraciones personales en la infancia están en inferioridad frente a la imposición de valores sociales. Esta influencia forma las actitudes y adapta la valoración genuina a factores normativos. En este sentido son muchos los canales mediante los cuales esta influencia se produce: familia, escuela, etc. Una vez cristalizadas las actitudes en formaciones reactivas, funcionan como sistemas autónomos que se valoran como verdaderos. Desconectados de la valoración real y verídica del sujeto, sustituyen dicha valoración categorizándose propia o impropiamente, ya que según Katz (1974): "Cuanto más nos ayudan, en el sentido de que nos permiten simplificar nuestros problemas, más probable es que nos hagan percibir el mundo de manera incorrecta", esto es, produciendo un estilo de vida sobre el cual el individuo opta por variantes singulares, que darían el estilo genuino de vida.

El medio social, al tiempo que ofrece la satisfacción y realización de necesidades primarias y de ciertas potencialidades del sujeto, constriñe e hipertrofia otras características y potencialidades también existentes y necesarias para el sujeto, pero que permanecen en sustratos más profundos.

Con el tiempo, y frente a requerimientos nuevos, lo que sirvió en un primer momento para desarrollarse y crecer, funciona como sistema frenador y aprisionador del crecimiento personal, es decir, de la actitud creativa de vida.

Similar fenómeno se registra en toda la escala evolutiva en una dialéctica entre especialización y supervivencia.

De aquí cabe deducir que las actitudes, como tales, existirán siempre, puesto que son necesarias y obedecen a un principio de simplificación. Pero la realidad es fluyente y en el fenómeno "reidad" puede cambiar, y esto es generalizable.

Si las actitudes no se modifican con cierta regularidad adecuándose al cambio, las percepciones están mediatizadas y filtradas por las mis-

mas. Se produce inadecuación entre los cambios actitudinales y las valoraciones que permitirían el cambio. En esta situación, al individuo le es más fácil suprimir las valoraciones personales que cambiar las actitudes. Al límite se despersonalizarían los sujetos.

Por ello, junto a la actitud ha de proponerse el cambio de las mismas. Entendiéndose cambio como nueva adecuación de las valoraciones personales que en la "reidad" estaban latentes. Por eso el cambio de actitud se muestra indisolublemente ligado a las actitudes como contrapeso.

Si las actitudes son aprendidas, su posibilidad de cambio es real. La actitud de cambio es también una actitud posibilitadora de nuevas valoraciones. Es una actitud de sistema abierto, generadora en sí misma de actitudes creativas, definiéndose entonces como actitud de vida creativa.

La creatividad como actitud de vida no podría darse sin la actitud favorable del cambio, posibilitadora del crecimiento personal.

Actitudes y cambio de actitudes

Introducción al problema

En la formación de actitudes intervienen las categorías de la sociedad y las normativas por medio de las actitudes de los adultos que instauran los modelos. En cada edad, es decir, en el tiempo que comúnmente la influencia es decisiva, se marcan unos principios de cambio estereotipados. A tal edad tienes que hacer o dejar de hacer determinadas cosas. La expresión genuina se constriñe obligando a los cambios y se construye el adulto normalmente dentro de determinados patrones. La relación entre adultos y menores es un modelo de obligaciones en que el respeto a la expresión equivale a "desadaptar" a los niños. Todo ello se traduce en un comportamiento deseado y la interiorización de las normas se cumple. El sujeto estará siempre afectado por las mismas.

De hecho, "afectar" a los demás, es decir, la capacidad de hacerlo es un modo de influencia. Sabiendo al respecto que la influencia está en relación con el concepto de obediencia, su opuesto sería la libertad.

Para actuar de manera distinta a las propuestas se necesita un cambio de actitud. Se aprende pronto el cambio de actitudes. Si la educación creadora se propugna desde una actitud de cambio, el niño cambiará

por sus necesidades. Si podemos ayudarles en la toma de decisiones generadas desde el sujeto, habremos conseguido un cambio de actitud. Cambio de actitud significa, ya, innovación. Pero en el problema de que me ocupo el cambio o innovación, además, ha de ser creador.

Desde una actitud de vida creativa el proceso de innovación puede ocurrir y ocurre siempre en el ámbito intrapersonal. Es en el interior de cada persona donde el germen de lo nuevo surge. Como necesidad de explicitarlo la cosa nueva llega al acto que implica el ámbito interpersonal e intragrupal. El grupo minoritario, que se adhiere al proceso de cambio social, es el medio en el cual, con un clima adecuado, fructifica, a su vez, como generador en el ámbito intergrupal.

El cambio se produce en este giro biopsicosociológico con espirales interminables, si no se detiene obstaculizado en cualquier ámbito el proceso innovador. No es de extrañar que se observen cambios según las edades de los sujetos sometidos a los tests de creatividad, coincidiendo con periodos donde el cambio impositivo se produce.

Torrance (1972) lo constata. Las curvas del desarrollo en la cultura estadounidense desde los tres hasta los cuatro años y medio de edad, aproximadamente, primero se acrecienta el grado de creatividad. Un cambio negativo en relación con lo obtenido en dicha curva de creatividad ocurre hacia los cinco años. Más o menos cuando el niño entra en la escuela, acrecentándose de nuevo hasta alrededor de los nueve años, en que el descenso es radical. Se recupera, aunque poco, y decrece nuevamente en la pubertad.

La teoría de Moscovici (1962) sirve para interpretar estos cambios coincidentes con las etapas del desarrollo de las habilidades personales:

1. De la infancia a la edad juvenil en el primer momento.
2. En el comienzo de la preadolescencia o etapa de identificación con las normas de los semejantes.
3. Y en la temprana adolescencia, cuando las ansiedades y la aprobación del otro sexo restringe e impone nuevas normativas.

Coincidiendo con periodos donde el cambio impositivo se da, el sujeto rechaza cada vez más el propio proceso de cambio personal, con la paradoja de que este cambio se realiza, bien para normativizarse, bien para rebelarse contra ello negativamente. Intervienen aquí las actitudes individualistas a ultranza, destructivas, sin nuevos valores. Minorías anémicas desviantes. Se registra en el último periodo el fenómeno

de los puntos de vista fijos; por su misma inmovilidad niegan hechos nuevos o los solucionan impidiendo que el sujeto progrese, y no porque esto sea el fin u objeto básico, sino porque las personas transmisoras del saber modélico, independientemente de su verdad o falsedad, no suministran términos y relaciones, sino porque su estilo de comportamiento, su actitud vital o, si se quiere, su actitud de vida sin desarrollar, los hacen precarios y los vacía en el agotamiento.

La actitud es un proceso vital solidificado en la historia, lo cual presupone que su formación está regida por el medio social del individuo. Una vez estructurada se cristaliza dentro de las normativas vigentes, buscando de este modo los sujetos su identidad social.

Puede ocurrir que, una vez adoptadas las actitudes, ya al sujeto en su momento le permitieron encuadrarse en el ámbito intragrupal, se solidifiquen. Lo que en un momento evolutivo fue necesario para situarse (el valor personal frente a los valores institucionalizados) aprovechando las distonías de soledad, inferioridad, inseguridad, insatisfacción, a la larga se convierten en corazas que impiden el fenómeno de crecimiento personal. Lo que fue miedo y adopción válida para vivir adecuándose, se convierte en impedimento de la genuina expresión del valor personal y creativo. Se lo impiden las actitudes.

La posibilidad de la creación de un clima permisivo-tolerante con dicha expresión del sujeto, hace reblandecer las viejas rigideces en un proceso de flexibilidad en que la valoración personal tiene la posibilidad de emerger sin antiguos miedos.

Paradójicamente, si esto ocurre el medio social va a incrementar las distonías. Y es cierto que en estas dudas muchas actitudes creativas quedarán en estado embrionario. No obstante, el germen está allí. Si, por el contrario, el vivirlas le da al sujeto la experiencia de su unicidad innovadora como actitud de vida, las distonías internamente disminuyen. Nos sentimos ya más seguros, menos inferiores y lucharemos por ser más comprendidos y estar menos solitarios en el ámbito intragrupal. Porque si así no fuese, la expresión de nuestro genuino ser, una vez establecido el reencuentro con nosotros mismos a través de autoconocimiento, iría al encuentro del otro.

Por eso creamos el producto, nos creamos. Por eso es posible el cambio de actitud y la posibilidad de la expresión creadora.

El cambio

Si el problema de las actitudes es importante en sí mismo, más lo es en función de la posibilidad del cambio de las mismas. Sin este cambio las actitudes cosificadas determinarían y limitarían el comportamiento individual y social a tal extremo de no permitir la movilidad necesaria para la evolución psicosocial. Las actitudes se convertirían en armadura férrea que mantendría una cultura, pero al par la incapacitaría con su peso y rigidez para andar, que será en definitiva la función de la actitud.

De la importancia de este problema dan cuenta los numerosos estudios que se han realizado. Desde Allport (1924), comparando los cambios de juicios sobre la evaluación de giros en sujetos aislados y luego en situación grupal, hasta los estudios recientes de Doise y Moscovici (1973-1975), etc., el problema del cambio ha sido reformulado y profundizado en diversas líneas.

Tradicionalmente la escuela americana planteó el cambio desde la perspectiva del efecto normalizador del grupo sobre las opiniones individuales y sobre las decisiones colectivas, aportando con sus experimentos la idea del efecto de convergencia moderadora del grupo sobre los juicios individuales.

Así, por medio de la co-presencia y del intercambio de información se hacen evolucionar las respuestas extremas en la dirección de un valor central. Esto permite salvar la cohesión del grupo, llevando a los individuos a rechazar de su actitud todo aquello que puede ser singular y original:

1. Al individuo, frente a estos estímulos ambiguos le interesa atenerse a una “verdad” definida colectivamente.
2. Mediante el comportamiento social, el grupo como tal preserva su integridad evitando la exclusión de miembros divergentes. La idea subyacente del marginado como anormal, atípico, prevalece.
3. El grupo hace que sus miembros actúen por concesiones recíprocas, reduciendo la diferencia con la ideología democrática. A la vez, consigue obtener las condiciones para su supervivencia.

Esta idea ha marcado las planificaciones prácticas en la línea del cambio por la influencia (publicidad, organizaciones, instituciones sociales,

elecciones políticas, medios de difusión de masas, etc.), insistiendo siempre en las variables:

1. Fuente.
2. Mensaje.
3. Canal.
4. Naturaleza del auditorio.

A través de la secuencia del proceso de cambio:

5. Atención.
6. Comprensión.
7. Cesión.
8. Retención.
9. Acción.

Resulta ilustrativo que las investigaciones sobre el cambio de actitud se hagan con fines prácticos y por organizaciones e instituciones: el ejército, la universidad, las agencias de publicidad, las grandes compañías de radio y televisión. La mayor parte de éstas se realizan como estudios de campo.

En la universidad, por el contrario, se hacen estudios experimentales. Los resultados, en general, también difieren.

Hovland (1978) comparó lo obtenido como resultado por las investigaciones de campo y encontró muy poca modificación en la cantidad de cambio observado. Al parecer, los medios de comunicación de masas no influyen demasiado en el comportamiento político; por ejemplo las votaciones, o sus efectos, son minimizados. No obstante, esto no ocurre en el cambio observado por medio de investigaciones experimentales efectuadas en ámbitos y ambientes universitarios, pues se encontraron grandes diferencias.

El punto de vista que primero hemos de adoptar es, en principio, el del estudio del mecanismo del proceso del cambio de actitud en sí. Con ello veremos también cómo la psicología social, al tratar de progresar como tal ciencia, plantea a los diferentes fenómenos registrados soluciones provisionales.

Había apuntado previamente las características valorativas que indican el valor que el objeto tiene para las personas y la capacidad de valorar de las mismas. El punto de vista que añado al ya enriquecedor

de la psicología social para encuadrar los análisis tradicionales, es el de la valoración individual, en clara conexión con las características de las valoraciones sociales; criterio, no obstante, capaz de romper el círculo de los valores sociales adaptativos y creando nuevos criterios ya que de la creatividad nos ocupamos.

Para romper con los sistemas de valores imperantes ha de producirse, en primer lugar, un cambio de actitud. Esta aserción no es gratuita. Los cambios de situaciones, de necesidades, de percepciones, etc., son múltiples y existe un gran número de posibles influencias modificantes si consideramos la actitud como "el motor".

Del mismo modo que una actitud es aprendida —nace y se desarrolla— con las interacciones que afectan a sus tres componentes cognoscitivos, afectivos y comportamentales con un objeto social, al exponerse a un nuevo objeto social puede modificarse. Es decir, una actitud, por muy estable que sea, es por definición una variable dinámica y así, aun cuando esté estabilizada, permanece expuesta a una nueva aportación de informaciones, de experiencias emocionales y comportamentales relativas al mismo objeto o a la misma categoría de objetos (persona, valor, etc.) y puede cambiar. En realidad, una actitud no puede formarse, desarrollarse y cambiar si no se da una valoración cognoscitiva-emocional.

De estos planteamientos han surgido investigaciones en dos ámbitos:

1. De orden práctico.
2. Experimentos de laboratorio al parecer con diferentes resultados.

En los estudios de campo la cantidad de cambio observado es pequeña. Se cree que las diferencias son debidas al cambio de algunas variables que intervienen de distinto modo y que afectan al resultado. Así, por ejemplo, la variable "naturaleza del auditorio" en el caso de universitarios variaba en su motivación, en el intento de complacer al investigador, en la adaptación a las expectativas teóricas y otras.

Han sido numerosas las críticas a este tipo de planteamiento sobre el cambio social, sobre todo provenientes de la "escuela europea", tanto en lo referente a un cierto tipo de psicología social, su punto de vista, la finalidad de su investigación, como en el modo de definir el problema.

En lo que concierne a la situación grupal, ha sido percibida de un modo reduccionista como variable suplementaria actuando sobre el comportamiento del individuo como si éste fuera ajeno a toda influencia social antes del experimento. Con ello se ha producido la negación

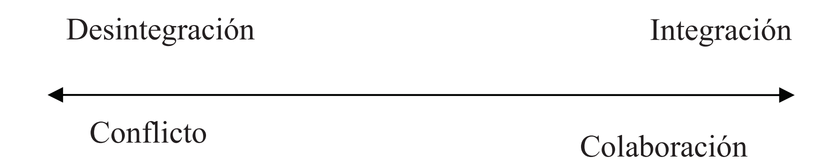
de fenómenos específicos de los grupos, en particular la interacción y el marco referencial de códigos sociales interiorizados que el individuo posee como sujeto social. Se olvida algo fundamental y esencial en el ser viviente: la relación del animal y su medio, del hombre y su mundo.

En esta relación se basa toda actitud y todo movimiento. También es criticada su metodología. So pretexto de "pureza" metodológica, atomizan y simplifican la realidad social sujeta a la observación y manipulación, quitando así a los fenómenos sociales prestancia y dinámica "reales".

Desaparece el fenómeno co-reidad de la experimentación hasta extremos insospechados. No se trata tanto de abandonar la precisión científica, como de combatir las desnaturalizaciones de los fenómenos. Obviamente sucederá como en el cuentecillo del elefante visto en trozos por distintos observadores a ojos cerrados.

7
Consideraciones para finalizar

El estudio del conflicto y la colaboración en organizaciones nos arroja una primera conclusión que, aunque sorprendente, se sostiene suficientemente por el enfoque teórico elegido. Esa primera aseveración desde nuestra propuesta es que, el referir a conflicto y colaboración, aunque pareciera de entrada tratarse de una integración de dos fenómenos opuestos e independientes —el conflicto y la colaboración—, sin embargo, desde el enfoque teórico micropolítico elegido (Achinstein, 2002; Blase y Jo Blase, 2002) se trata de un mismo fenómeno situado en el *continuum* de integración-desintegración organizacional.



Lo anterior significa que si determinamos ciertos "componentes" que integren a este eje de conflicto-colaboración, un mismo componente en una gradación determinada se convierte en componente de conflicto, habiendo sido antes componente de colaboración, de la misma forma que el agua, al llegar a su temperatura de fusión, se solidifica; de esa misma manera, un componente determinado de conflicto se hace de colaboración y viceversa.

Tal ejercicio de análisis puede aplicarse a cada uno de los componentes del eje colaboración-conflicto que han sido destacados en este

estudio, que en total son ocho: participación, comunicación, gestión-lucha de recursos, protagonismo, institucionalización, diversidad-homogeneidad, gobernabilidad y administración del conflicto.

Estos componentes fueron obtenidos mediante una amplia revisión de literatura sobre el tema, en donde se les logró ubicar a partir de 180 referencias utilizadas y por medio de un ejercicio de operacionalización teórica, que culminó en las ocho categorizaciones finales de conflicto y colaboración ya señaladas.

Significa por tanto, que la participación es colaborativa o conflictiva dependiendo en qué punto del *continuum* la situemos. Igual acontece con la comunicación; con la diversidad colaborativa, que se convierte en homogeneidad conflictiva; con la gestión de recursos colaborativa, que se traduce en lucha de recursos conflictiva; con las administración de conflictos que, en su parte de desarrollo de conflictos, es colaborativa, y en su parte de omisión, ocultamiento y evasión es conflictiva-eruptiva; con la gobernabilidad que, al ser de tipo colegial y académica, es colaborativa, y al ser de tipo político es conflictiva; incluso el protagonismo, que en su versión de servicio es colaborativo, en su acepción hegemónica es conflictivo.

La transformación de los componentes no se registra súbitamente, pasando del sol a la sombra, ya que la acentuación gradual de rasgos de conflicto o colaboración en cada componente van cambiando paulatinamente la tonalidad y textura del mismo, reubicándolo en un lugar preciso de la escala en el *continuum;* si a cada componente se le desglosa en un cierto número de rasgos, deberán existir ciertos criterios que establezcan cuando la acentuación se define hacia uno u otro extremo del *continuum*.

Para ello, la determinación precisa de los rasgos de conflicto y colaboración en cada componente es un trabajo mediato que queda por efectuar; además, la relación e interdependencia entre los ocho componentes de conflicto-colaboración es un asunto aún no resuelto y se plantea como un tema frontera de nuevas investigaciones respecto del tema, por lo cual es conveniente preguntarnos a este respecto:

¿Cuál es el peso proporcional de cada uno de los ocho componentes del modelo de conflicto-colaboración propuesto?

¿Qué componentes “tienen mayor peso” con relación a otros, en qué circunstancias?

¿Existe una deflexión de los componentes con relación al tiempo? ¿Será posible construir un modelo dinámico que explique la proporcionalidad de los componentes y su comportamiento en el tiempo?

Ahora bien, con relación a la gobernabilidad en su acepción amplia que tiene que ver con el poder, las decisiones, los actores y actos de gobierno, ésta es susceptible de presentar modelos que pueden plantearse en diversos contextos organizacionales; por lo tanto la gobernabilidad amplia incluye al presente modelo de conflicto-colaboración propuesto. La característica de interacción significa que la gobernabilidad engloba al modelo de conflicto colaboración, cuando se entiende la gobernabilidad en su sentido amplio e interactivo y cuando, a su vez, la gobernabilidad es parte del modelo de conflicto colaboración, representando un componente particular del mismo.

Importantes hallazgos fueron encontrados al estudiar cada uno de los componentes del modelo de conflicto y colaboración propuesto, con relación a cómo fueron percibidos éstos por los sujetos en las instituciones bajo estudio. Los instrumentos utilizados para recuperar esta percepción fueron las narrativas.

Las narrativas se destacan como importantes herramientas de la investigación organizacional útiles para indagar respecto al fenómeno del conflicto y la colaboración en las instituciones parte del estudio, ya que proporcionan un significado profundo y un entramado y construcción cultural compartida desde los sujetos, que recuperan las características organizacionales.

Entre los atisbos de resultados se logra destacar, primero, cómo cada componente se desagrega en determinadas subcategorías, como se presenta a continuación.

Participación. Participación poder, participación interpersonal y participación colegiada.

Comunicación. Comunicación no asertiva, comunicación falsa y comunicación auténtica.

Gestión-lucha de recursos. Intereses, posicionamiento activo, distribución-control y distribución legítima.

Institucionalización. Anarquía institucional, institución secuestrada, institución burocrática y proyecto institucional.

Uniformidad-diversidad. Planteamiento hegemónico, tolerancia y trasgresión.

Protagonismo. Sobrerrepresentación protagónica, antagonismo inmovilizante y cultura del no reconocimiento.

Gobernabilidad académica. Gobernabilidad política, gobernabilidad político-académica, gobernabilidad burocrática, gobernabilidad académica y gobernabilidad académico-administrativa.

Administración del conflicto. Desarrollo de conflictos y condiciones de desarrollo del conflicto.

La explicación que tales categorías fundamentales de análisis realizan respecto de las instituciones investigadas en torno a cada uno de los componentes bajo estudio, permite apreciar a instituciones envueltas en una participación en gran parte mediada por el poder, con una participación colegiada ciertamente limitada, con comunicaciones falsas y una escasa comunicación auténtica.

Donde en torno a los recursos hay siempre intereses y en gran medida coexisten la distribución-control con la distribución legítima, con un posicionamiento activo de los grupos de intereses. Donde se advierte no un tipo de institución monolítica, sino que las instituciones viven etapas, momentos y procesos en los cuales se advierten rasgos de una institución anárquica, o bien una institución secuestrada por un grupo de poder, o bien por momentos se perfila una institución burocrática y, finalmente, donde la visión de futuro siempre apuntará a un proyecto de institución idealizada en consonancia con los valores organizacionales.

Se advierten en las tres instituciones del estudio un planteamiento omnipresente hegemónico, con observables márgenes de tolerancia y también observables niveles de trasgresión, donde el infractor se escuda en el río revuelto para permanecer impune ante su bajo desempeño. Una constante que las narrativas explican es la sobrerrepresentación protagónica, que sólo es comparable con la cultura dominante del no reconocimiento.

Por otra parte, se advierte desde las narrativas en las tres instituciones, que no es posible enmarcar a una institución determinada con un sólo modo de gobernabilidad. Que la gobernabilidad académica se expresa al tiempo que también lo hacen otra gama de tipos de gobierno institucional; el reconocimiento expreso de que existe la gobernabilidad política, que también pueden existir la gobernabilidad político-académica como la deseable, la gobernabilidad burocrática y la gobernabilidad académico-administrativa.

Se aprecia finalmente desde las narrativas, que en las instituciones investigadas existe, como endemia, un deficitario desarrollo de conflictos en donde el aniquilamiento o la no confrontación, es decir la omisión y la potencialidad eruptiva son comunes, lo cual nos muestra, no lo perverso que somos, sino nuestra ignorancia en saber tratar nuestras diferencias y antagonismos. Se advierten tanto condiciones favorecedoras de la resolución de conflictos como no favorecedoras, en donde en estas últimas, sobre todo la falta de diálogo, la minimización y deslegitimación del oponente, son la gresca que alimenta al fuego. Se reconocen, en cambio, ciertas condiciones que pueden favorecer la resolución: el diálogo y el reconocimiento de las partes como legítimos antagónicos que tienen el derecho a contender por su planteamiento.

Las anteriores conclusiones permiten apreciar a las instituciones como entidades vivas, con procesos, con ambientes organizacionales diferenciados, con similitudes y constantes que se observan como incidentes de una misma lógica de funcionamiento. Esta dinámica permite hacer una valoración sobre tales instituciones donde se observan grandes espacios de oportunidad por construir, por hacer, de forma que esos procesos de conflicto, hoy deficitarios y desgastantes, se transformen en procesos de resolución y cambio organizacional hacia la mejora.

Hacia la mejora institucional de tales ambientes, hoy conflictivos y con indicios de colaboración académica, pueden contribuir líneas posteriores de investigación, que incorporen la visión y participación de todos los actores involucrados, que aporten un conocimiento válido para comprender las dinámicas de transformación de un componente de conflicto en otro de colaboración. Para ello es necesario seguir investigando en esta línea temática.

En este sentido, y apuntando hacia el futuro, se destacan algunas líneas de investigación que podrían continuar este trabajo a partir de la serie de hallazgos que ha aportado este estudio. Entre tales líneas se proponen las siguientes:

1. La transformación de las dinámicas de conflicto en dinámicas de colaboración.
2. La implicación de la cultura en el conflicto-colaboración organizacional: culturas de conflicto, culturas de colaboración, interrelaciones y cruces.
3. Las narrativas como poderoso instrumento de investigación en organizaciones.

4. Los mapas conceptuales como instrumentos de investigación organizacional: de la interrelación de los conceptos, a su valoración.
5. Modelos de conflicto-colaboración, destacando sus componentes por medio de análisis factoriales por el método de componentes principales; cruce de este modelo con una nueva base multimétodo.
6. Estudios de diferenciación del peso, jerarquía e importancia respecto de cada componente de un modelo de conflicto-colaboración.
7. Estudios longitudinales de conflicto-colaboración y la transformación de sus dinámicas a través del tiempo.
8. La colaboración entre los profesores desde una nueva perspectiva: la colaboración de segundo orden.

La colaboración de segundo orden, un campo frontera para el propio desarrollo teórico, la cual podrá en un futuro darnos respuestas acerca de una poderosa herramienta de servicio que transforma los entornos, que invierte el bien irradiando educación y desarrollo; nuevas luces se acercan; la competitividad, como modalidad conflictiva, tendrá que abrir paso a las nuevas formas colaborativas que se avecinan.

Bibliografía

Abajo, F. J. (2001) *La resolución de conflictos en el ámbito escolar,* Río Negro Online Opinión. Disponible en: http://www.rionegro.com.ar/arch200110/o30g01.html. Consultado el 4 de marzo de 2006.

Abbott, A. (1988) *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Abraham, A. (1975) *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.

Acevedo, P. L. G. (1996) *Materiales del curso: liderazgo,* posgrado Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala (mecanograma).

Achinstein, B. (2002a) "Conflict among community: The micropolitics of teacher collaboration", *Teachers College Record*, vol. 104, núm. 3, pp. 421-455. http://www.tcrecord.org. Consultado el 4 de marzo de 2006.

—— (2002b) *Community, Diversity, and Conflict among Schoolteachers: The Ties that Blind*. Estados Unidos: Teacher College Press.

Acosta, A. (1999) "Estudio sobre el poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas de México", *Memoria Comie, V Congreso Nacional de Investigación Educativa,* 31 octubre al 4 de noviembre. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Adorno, T. (1950) *La personalidad autoritaria*. Barcelona: Tower.

Aguilar, K. E. (1987) *Asertividad, sé tú mismo sin culpas*. México: Pax.

Aguilar, K. M. (1987) *Manejo de problemas y toma de decisiones*. México: El Manual Moderno.

Allport, G. (1924) *Psicología social y entorno colectivo*. España: UAP.

—— (1948) "Attitudes", *American Psicology*. Estados Unidos: Penguin.

—— (1958) *The nature of prejudice*. Nueva York: Doubleday Anchor Books.

Apple, M. (1994) *Educación y poder.* Barcelona: Paidós.

Arancibia, V. (1988) *Didáctica de la educación primaria*. Santiago de Chile: Universidad Católica.

Arbós, X., y S. Giner (1993) *La gobernabilidad, ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Arnaut, A. (1998) *Historia de una profesión.* México: Biblioteca del Normalista/SEP.

Bacharach, S., y B. Mundell (1993) "Organizational politics in schools: Micro, macro, and logics of action", *Education Administration Quarterly*, vol. 29, núm. 4, pp. 423-452.
Baldridge, V. (1977) *Power and conflict in the university, research in the sociology of complex organizations.* Stanford, California: John Wiley & Sons.
Baldridge, V., y G. Riley (1977) *Governing academic organizations, new problems, new perspectives.* Berkeley, California: McCutchan Publishing.
Ball, J. S. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
Barnard, C. (1938) *The functions of the executive.* Cambridge: Harvard University Press.
Barreiro, T. (2000) "Prevención y resolución de situaciones conflictivas", *Novedades Educativas,* núm. 111, Buenos Aires.
Barriga, C., y G. Vidalón (1978) *Influencia del docente en el rendimiento del alumno*. Lima: MED/INIDE.
Bateson, Gregory (1993) *Una unidad sagrada. Nuevos pasos hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
Becker, S. B. H. (1953) "The teacher in the authority system of the public school", *Journal of Educational Sociology*, núm. 27, Estados Unidos.
Bentham, J. (1980) *Entrevista con Michel Foucault "El panóptico"*. Barcelona: La piqueta.
Billikof, E. (1998) *La mediación y el arbitraje*. California: Universidad de California.
Blase, J. (1991) *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. Newbury Park: Sage Publications.
Blase, J., y G. Anderson (1995) *The micropolitics of educational leadership.* Nueva York: Teachers College Press.
Blase, J., y Jo Blasé (2002) "The micropolitics of Instructional Supervision: a Call for Research", *Educational Administration Quarterly,* vol. 38, núm. 1, pp. 6-44.
Bleger, J. (1964) *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
Bottcher, R. (1995) *Global Network Management Context. Decision making-Coordination.* Wiesbaden: Gabler.
Brunsson, N. (2000a)) *The irrational organization*. Chichester: John Whiley & Sons.
—— (2000b)) *The organization of hypocrisy. Talk decisions and actions in organizations*. Nueva York: John Wiley & Sons.
Burns, T. (1961) "Micropolitics: mechanisms of institutional change", *Administration Science Quarterly*, núm. 6, pp. 257-281.
Caldwell, B. (1990) "School-based decision-making and management: international developments", *Educational Administration Quarterly,* vol. 1, pp. 1-22.

Calvo, B. (1989) *Educación normal y control político.* México: Ediciones Casa Chata/CIESAS.
Camino, A. (2000) "Impacto social y ambiental del manejo alternativo de conflictos sobre recursos naturales en la zona andina del Perú", *Programa conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales en América Latina y el Caribe,* mayo, Lima.
Cantero, G., y S. Celman (2001) *Gestión escolar en condiciones adversas: una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires: Aula XXI/Santillana.
Chapman, J. D. (ed.) "School-based Decision-making", *Educational Administration Quarterly,* vol. 1, pp. 1-22.
Chavoya, P. M. (1995) "La formación inicial de maestros para los servicios de educación básica", *La Tarea,* núm. 7, pp. 36-38.
Clark, B. (1983) *Perspectives on Higher Education*. Berkeley/Londres/Los Ángeles: University of California Press.
—— (1987) *The academic life, small worlds, different worlds*. Princeton, Nueva Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
Clark, J. (1983a) *Perspectives in higher education*. Berkeley: University of California Press.
—— (1983b) "The political view", en B. Clark, *Perspectives on higher education*. Berkeley/Londres/Los Ángeles: University of California Press.
Clark, R. W. (1971) *Einstein: the Life and Times*. Nueva York: World Publishing.
Clawson, D. (1978) *Class struggle and the rise of the bureaucracy,* tesis de maestría. Nueva York: University Of New York's State/Stony Brook.
Cohen, M., J. March, y J. Olsen (1972) "A Garbage can model of organizational choice", *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-25.
Corson, J. (1973) "Perspectives on the University Compared with Other Institutions", en J. A. Perkins (ed.), *The University as an Organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
Corwin, R. (1965) "Professional persons in public organizations", *Educational Administration Quarterly,* vol. 1, pp. 1-22.
Craig, Ch. (2003) "Narrative inquiries of school reform: storied lived, storied landscapes, storied metaphors, research in curriculum and instruction", *Eric database*, núm. ED479297.
Crozier, M. (1969) *El fenómeno burocrático*. Buenos Aires: Amorrortu.
Crozier, M., y E. Friedberg (1990) *El actor y el sistema*. México: Alianza Editorial.
Cuberes, T. (2000) "La gestión: la cocina de lo cotidiano", *Novedades Educativas,* núm. 111, Buenos Aires.
Cyert, R, y J. March (1965) *A Behavioral Theory of the Firm*. Nueva York: Prentice Hall/Englewood Cliffs.

Dahrendorf, R. (1958) “Toward a theory of social conflict”, *Journal of Conflict Resolution,* núm. 2, pp. 170-183.

Del Castillo, A. (1995) “Ambigüedad y decisión: una revisión a la teoría de las anarquías organizadas”, *Cuadernos del CIDE. División de Administración Pública,* núm. 36, México.

Devard, R., y W. Overland (2003) “Service vs. revenue: conflict or convergente?”, *College planning & management,* vol. 6, núm. 8, pp. 28-29.

Dionne, G., y E. Reig (1996) *El reto al cambio*. México: Trillas.

Doise, W. (1976) *Estudio preliminar de las actitudes humanas*. México: Pergamon.

Elizondo, A. (coord.), N. Bocanegra, S. Gómez, J. González, L. Lara, M. Mendieta, N. Ortega, y R. Sánchez (2001) *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.

Elmore, R. F. (2000) *La reestructuración de las escuelas*. México: FCE.

Elmore, R. F., y S. H. Fuhrman (1990) “Educational professionals and curriculum governance”, en R. F. Elmore y asociados (eds.), *Restructuring schools: The Next Generation of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Estebe, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Papeles de Pedagogía/ Paidós.

Etkin, J., y L. Schvarstein (1998) *Diseño de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Etzioni, A. (1961) “*A Comparative Analysis of Complex Organizations”, On Power, Involvement, and Their Correlates*. Nueva York: The Free Press.

Ezpeleta J. (1989) *Escuelas y maestros; condiciones del trabajo docente en Argentina.* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

—— (1996) *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. Caracas: Fundación Polar, pp. 83-98.

Ezpeleta, J., y E. Weiss (1996) “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros. Tramas preexistentes y políticas innovadoras”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 1, núm. 1, pp. 53-69.

Fals B. (1994) *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Venezuela: TyM.

Fernández, A., y M. Navarro (1998) “Encuentro de capacitación y desarrollo para el personal de los centros de maestros del estado de Durango”, *Memoria e informe de investigación*. Durango: SECyD (policopiado).

Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones de crisis*. Buenos Aires: Paidós.

—— (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós/ Cuestiones de Educación.

—— (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós/ Cuestiones de Educación.

Fey, F. C. y P. W. Beanish (2001) "Organizational climate similarity and performance: international joint ventures in Russia", *Organizational Studies,* vol. 22, núm. 5, pp. 853-882.
Fierro, C. (1999) "La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana", *Cero en Conducta*, año 14, núm. 47, México.
Fileto, B. E. (1993) *Micropolitics in action: a case of study of a public upper elementary school,* tesis doctoral. Santa Bárbara: University of California.
Filp, J., C. Cardemil, y P. Valdivieso (1984) *Profesoras y profesores efectivos,* Serie Documentos de Trabajo. Santiago: CIDE.
Foucault, M. (1985) "Cómo se ejerce el poder", *La Cultura en México (Suplemento de la revista Siempre),* núm. 1204, marzo, México.
Fountan, P. (1978) *La escuela y sus alternativas de poder*. Barcelona: CEAC.
Freire, P. (1974) *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Galtung, J. (1981) *Investigación sobre la paz, tendencias recientes y repertorio mundial*. París: UNESCO.
Garay, L., y S. Gezmet (2000) "La función directiva, una mirada desde la clínica institucional", *Novedades Educativas,* núm. 111, Buenos Aires.
Gardner, H., y R. Nemirovsky (1991) "From Private Intuitions to Public Symbol Systems: An Examination of Creative Process in Georg Cantor and Sigmund Freud", *Creative Research Journal,* vol. 4, núm. 1.
Genicot, G., y S. Skaperdas (2002) "Investing in conflict managing", *Journal of Conflict Resolution,* vol. 46, núm. 1, pp. 154-170.
Gento Palacios, S. (1996) *Instituciones educativas hacia la calidad total*. Madrid: La Muralla.
Getzels, J. W. (1979) "Problem finding: A Theoretical note", *Cognitive Science,* núm. 3.
Ghiso, A. (1998) "Pedagogía/conflicto; pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar", *Artículos de referencia sobre educación para el desarrollo,* agosto 10. Consultado el 18 de septiembre de 1999. Disponible en: http.//www.funem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm.
Gil, F., y G. Jover (2000) "Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil", *Enrahonar,* núm. 31, pp. 107-122.
Golan, H. (1971) *Creativity now*. Reino Unido: Erlbauw.
Goodlad, J. I. (1979) *A Study of Schooling*. Indiana: Phi Delta Kappa.
Gordon, J. (1960) *Process creative*. Estados Unidos: UCLA Press.
Guadamuz, L. (1998) "¿Las escuelas son organizaciones?", en G. Namo de Mello, *Nuevas propuestas para la gestión educativa.* México: Biblioteca del Normalista-SEP.
Guttman, A. (1988) "Democratic Theory and the role of teachers in democratic education", en Hannaway y R. Crowson (eds.), *The Politics of Reforming School Administration*. Londres: Farmer Press.

Guzmán, A., y M. Navarro (2001) "La Universidad Pedagógica de Durango: entre la gobernabilidad y el desarrollo académico", *Reunión de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas,* 15 al 19 de octubre. México: CEIICH-UNAM.
—— (2003) "La Universidad Pedagógica de Durango. Entre la gobernabilidad y el desarrollo académico", en D. Cazés, E. Ibarra, y L. Porter, *Geografía política de las universidades públicas de México: claroscuros de su diversidad*. México: CEIICH-UNAM, pp. 415-448.
Halpern, S. (1992) "Dynamics of professional control: internal coalitions and cross-professional boundaries", *American Journal of Sociology*, vol. 97, pp. 994-1021.
Hargreaves, A. (1991a) "Contrived Collegiability", en J. Blase, J. (ed.), *The politics of life in schools: power, conflict and cooperation*. Londres/EUA: Sage Publications.
—— (1991b) "Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration", en J. Blase (ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.
Harman, K. (1989) "Culture and conflict in academic Organization: Symbolic aspects of university worlds", *Journal of Educational Administration*, vol. 27, núm. 3, pp. 30-54.
Harrison, J. (1998) "School Governance ¿is the clash between principals and teachers inevitable?", *Journal Educational Administration,* vol. 39, núm. 1, Estados Unidos.
Harrison, J. M. I. (1994) "Professional control as process: beyond structural theories", *Human Relations,* vol. 47, núm. 10, pp. 1201-1231.
Heller, M. (1960) *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Caracas: Biosfera.
Hirschleifer, J. y C. Martínez-Coll (1988) "What strategies can support the evolutionary emergence of cooperation?", *Journal of Conflict Resolution,* núm. 32, pp. 367-398.
Holton, S. (1995) "¡Its nothing new¡ A history of conflict in Higher Education", *New Directions of Higher Education,* núm. 92, pp. 11-18.
Hovland, C. (1978) *Psicología social del desarrollo colectivo*. España: Homo.
Hoyle, E. (1982) "Micropolitics of Educational Organizations", *Management and administration,* vol. 10, núm. 2, pp. 87-98.
http.//www.funem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm.
Huertas, F. (1996) *El método PES. Entrevista a Carlos Matus*. La Paz: Altadir.
Husen, T., y T. N. Postlehwaite (eds.) (1994) *Enciclopedia Internacional de Educación*. Madrid: MEC/Vincent-Vives.
Ianni, N. D., y E. Pérez (1998) "La convivencia en la escuela, un hecho, una construcción", *Novedades Educativas,* núm. 111, Buenos Aires.
Ianni, O. (1977) *El Estado capitalista en la época de Cárdenas*. México: Era.

Ibarra, E. (1999) *La universidad en México hoy, gubernamentalidad y modernización,* tesis doctoral. México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
Imaz, C., y L. Porter (1996) "El zorro y el puerco espín, fábula de una demanda teórica", *Revista Acta Sociológica,* núm. 18, sept.-dic. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
Ingersoll, R. (1996) "Teachers decision making, power and school conflict", *Sociology of Education*, vol. 69, núm. 2, pp. 159-176.
Jacquard, A., P. Manet, y A. Renaut (2004) *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* México: Paidós.
Jares, X. (1997) "El lugar del conflicto en la organización escolar", *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 15, pp. 52-73.
Juárez, R. A. (1995) "La investigación y la formación de docentes en la escuela Normal", *La Tarea,* núm. 7, pp. 39-42.
Kadera, M. K. (1995) *Power, growth and decay and conflict behavior in dyadic rivalries: a dynamic model,* tesis doctoral. Illinois: Graduate College of University of Illinois.
—— (1999) "The power-conflict story: a synopsis", *Conflict Management and Peace Science,* vol. 17, núm. 2, pp. 149-174.
Katz, D. (1960) *Introducción a la psicología social*. Chile: Península.
—— (1974) *El juego de la relación social*. España: Cacumen.
Kelchtermans, G., y B. Katrijn (2002) "The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization", *Teaching and Teacher Education,* núm. 18, pp. 105-120.
Klabaugh y Rosycki (2005) "The functions of Conflict in the context of schooling", en Klabaugh y Rosycki, *Understanding Schools*. Nueva York: Harper.
Kogan, M. (1983a) "The political view", en B. Clark (1983) *Perspectives in Higher Education*. Berkeley/Los Ángeles/Londres: University of California Press.
—— (1983b) *Governing Knowledge: A study of continuity and change in Higher Education*. Estados Unidos: Springer.
Kramer, D. (2002) "Linking conflict management behaviors and relational satisfaction: the intervening role of conflict outcome satisfaction", *Journal of social and personal relationship,* vol. 19, núm. 3, pp. 425-432.
Lacey, C. (1977) *The socialization of teachers*. Londres: Methuen.
Lederach, J. P. (1995) *Conflict transformation across cultures*. Nueva York: Syracuse University Press, pp. 3-23.
Leslie, D. (2003) "Governance or Governing?", *Eric database,* núm. ED482062.
Liberman, M., (1985) *Psicoanálisis y semiótica del discurso*. Argentina: Amorrortu.

Little, J. W. (1990) "Teachers as colleagues", en A. Lieberman (ed.), *Schools as a collaborative cultures: creating the future now.* Nueva York: The Falmer Press, pp. 165-193.
Makin, L. (2003) "Literacy prior to school entry: narratives of access and exclusion", *Eric data base,* núm. EJ673599.
Maquiequi, A. (1997) "Evaluación de la gestión de un centro educativo en clave de animación", *Revista Educación Hoy*, núm. 130, enero-junio, pp. 57-76.
March, J. (1994) *A primer on decision making; how the decisions happen*. Nueva York/Toronto: The Free Press.
March J. G., y J. P. Olsen (1976) *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
March, J. G., y H. A. Simon (1958a) "The Economic Theory of Agency: the Principal's Problem", *American Economic Review*, núm. 63, pp. 134-139.
—— (1958b) *Organizations*. Nueva York: Wiley Ross.
—— (1993) *Conflict in Organizations.* Cambridge, EUA: Blackwell Bussiness.
—— (2002) *Organizations*. Estados Unidos: Mountain.
Martín, D. M. (1994) *Delaying with demanding customers; how to turn complaints into opportunities.* Londres: Pitman Publishing.
Martín-Baró, I. (1989) *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador, El Salvador: UCA-Editores.
Martínez-Otero, V. (2004) "Gestión escolar y formación integral", *Comunidad Escolar,* núm. 744. Disponible en: http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/744/portada.html. Consultado el 4 de marzo de 2006.
Matus, C. (1998) *Adiós Señor Presidente*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
Medina, P. (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN/Plaza y Valdés.
Merton, R. (1957) *Social theory and social structure*. Chicago: Free Press.
Mesta, J., y M. E. Espinoza (2001) "Consideraciones sobre el magisterio de educación básica", *Xictli,* revista de la Unidad 094 de la UPN, enero-marzo, México.
Meyer, J., y R. Scott (1992) *Organizational environments, ritual and rationality.* Newbury Park, California: Sage Publications.
Miranda, F. (2001) *Campos de fuerza y procesos institucionales: la Universidad Pedagógica Nacional como organización del conocimiento,* tesis doctoral. México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
Mitchell, D. y C. Marshall (1990) *The assumptive worlds of fledgling administrators,* documento presentado en la Annual Conference AERA, Boston.
Montaño, L. (2001) "Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la reconstrucción —siempre inacabada— de la universidad", en L. Montaño y A. Barba (coords.), *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: Porrúa, pp. 105-132.

Morgan, G. (1991) "Intereses, conflictos y poder", en G. Morgan, *Imágenes de la organización,* cap. VI. México: Alfaomega, pp. 126-186.

—— (1998) *Images of Organization, the Executive Edition*. San Francisco: Sage Publications.

Mortimore, P. (1998) *School Matters, the Junior Years*. Sommerset: Open Books.

Moscovici, S. (1962) *Inicios al estudio de las actitudes en los individuos y grupos*. España: Gernica.

Mugñy, F. G., (1988) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España: Anthropos.

Muñoz, C., y S. Alavín (1988) *Calidad equidad y eficiencia de la escuela primaria*. México: CEE/Universidad Iberoamericana.

Navarro, M. (1999) *Administración y gestión escolar*. Durango: SECyD/CETEB.

—— (2001) "Escuelas, directivos y maestros en conflicto: una perspectiva organizacional", *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa,* 29 de octubre al 3 de noviembre. Manzanillo: Universidad de Colima.

—— (2002) "Gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura", *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa,* núm. 7. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 44-57.

—— (2003) *Conflicto y colaboración organizacional en instituciones que forman docentes: una perspectiva multimétodo,* tesis doctoral. Tamaulipas: Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Ohmae, K. (1994) *The Borderless World*. Londres: Harper Collins Publishers.

Olsen, J. P. (1976) "University governance: non participation as exclusion or choice", en J. G. March y J. P. Olsen (1976) *Ambiguity and choice in organizations*. Noruega: Universitets Forlaget.

Ornelas, C. (1995) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE/NF/FCE.

—— (1996) *Los maestros mexicanos. Visiones desde el poder,* ponencia en el *VI Encuentro Nacional y II Internacional de Historia de la Educación,* Guadalajara, Jalisco, noviembre 27-29.

Parsons, T. (1956) "Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations (II)", *Administrative Science Quarterly*, vol. 1, núm. 2, Estados Unidos.

—— (1958) "Some Ingredients of a General Theory of Formal Organizations", en W. Halpin (ed.), *Administrative Theory in Education.* Chicago: University of Chicago Press.

Pastrana, E. (1997) *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: DIE/CINVESTAV.

Paz, R. V., y G. M. L. Bojórquez (2002) *Proyecto de trabajo académico administrativo,* Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://www.unidad094.upn.mx/pta.htm.

Pérez, S. G. (1994) "Análisis de los datos cualitativos", *Investigación cualitativa retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de los datos*. Madrid: Muralla, pp. 101-132.

Perkins, J. A. (ed.) (1973) *The University as an Organization*. Nueva York: McGraw-Hill.

Peters, C. (2002) "Gender in communication: micropolitics at work", *Eric Data Base,* núm. ED474590.

Phelan, A., M. Barlow, M. Constance, R. Florence, y Russell Gayla Sawa (2003) "Discourses of conflict: A multidisciplinary study of professional education", *Eric Data Base,* núm. EJ676655.

Pichon, R. (1985) *Teoría del vínculo*. Argentina: Nueva Visión.

Pittard, M. (2003) "Developing identity: transition from student to teacher", *Eric Data Base,* núm. ED481729.

Poling, D. R. (1979) "Power strategies for resolving differences", *Del R. Poling Senior Consultant International Inc.* San Petersburgo, Florida: Del Poling.

Porter, L. (1999) "Alta dirección 1 y alta dirección 2", *Doctorado de Educación Internacional,* documentos de trabajo del curso Internacionalización de las Políticas de Educación Superior, Centro de Excelencia. Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas (policopiado).

—— (2003) *La universidad de papel.* México: CEIICH/UNAM.

Post, R. (2003) "Academic Freedom and the 'intifada curriculum'", *Eric Data Base,* núm. EJ669912.

Raby, L. D. (1974) *Educación y revolución social en México*. México: Sep-Setentas.

Rafik, B., y H. W. Glick (2001) "Organization structure from a loose coupling perspective: a multidimensional approach", *Decision Sciences*, vol. 32, núm. 2.

Riedman, W. (1981) *Técnicas de dirección*. Madrid: Paraninfo.

Robbins, S. P. (1998) *Fundamentos de comportamiento organizacional.* México: Pearson/Prentice Hall.

Rodríguez, A. (1988) *México. Levantamiento de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, J. G., y E. Castañeda (2001) "Los profesores en contextos de investigación e innovación", Revista Iberoamericana de Educación, núm. 25, pp. 103-146.

Rodríguez, M., y M. Márquez (1988) *Manejo de problemas y toma de decisiones*. México: El Manual Moderno.

Rogg, K., D. B. Schmidt, C. Shull, y N. Schmidt (2001) "Human resource practices, organizational climate and customer satisfaction", *Journal of Management,* núm. 27, pp. 431-449.

Rossiter, M. (2002) "Narrative and stories in adult teaching and learning", *Eric Digest,* núm. ED473147, Estados Unidos.

Salaman G. (1979) *Work Organizations, resistance and control.* Londres: Longman.

Sander, B. (1996) *Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Iroquel.

Sandoval, J. G. (2000) "La higiene mental del maestro", *Revista del TRIE,* Región Centro-Norte, año 2, núm. 3. Zacatecas: UPN/SEC.

Schmelkes, S. (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. México: autor.

—— (1993) *Artículo Tercero y Ley General de Educación*. México: autor.

—— (1997) *Programa de Desarrollo Educativo* 1995-2000. México: autor.

—— (2001) "El desarrollo de la educación", *Informe Anual de México,* Dirección General de Relaciones Internacionales. México: autor, pp. 33 y 34.

Self, P. (1975) *Econocrats and the policy process: The politics and philosophy of cost-benefit analysis*. Nueva York: McMillan.

Serrano, J. A. (2000) "Grupos académicos y propuestas de formación docente", *V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magistrales,* México: COMIE/Universidad de Colima, pp. 219-273.

Simon, H. (1947) *El comportamiento administrativo*. Argentina: Aguilar.

Solana, F., R. Cardiel, y R. Bolaños (1982) *Historia de la educación pública en México*. México: SEP/FCE.

Sparkes, A. (1987) "Strategic Rhetoric, a constraint in changing the practice of teachers", *Br. J. Sociol. Educ.,* vol. 8, núm. 1, pp. 37-54.

Stoetzel, J. (1963) *Ensayos antropológicos*. México: Grijalbo.

Subirats, J., e I. Nogales (1989) *Maestros, escuelas, crisis educativa, condiciones del trabajo en Bolivia*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Taschetta, M. (2000) "Estrategias participativas para la resolución de conflictos", *Novedades Educativas,* núm. 111, Buenos Aires.

Thomas, K. W. (1976) "Conflict and conflict management", en M. D. Dunnette, *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

—— (1977) "Toward multidimensional values in teaching: the example of conflict behaviors", *Academy of Management Review,* núm. 12, pp. 484-490.

Torrance, E. P. (1972) *Educación, sociedad y capacidad creativa*. Madrid: Marova.

Travers, R. M. W. (comp.) (1955) *Second Handbook of Research on teaching: A Project of the American Educational Research Association*. Chicago: Rand Mcnally.

Ulloa, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Vail, P. B. (1996) *Learning as a Way of Being,* Jossey-Bass.

Vander, Z. (1986) *Manual de psicología social*. Argentina: Paidós.

Vázquez, F. J. (1999) "Relación entre emociones y actividades académicas en la LEP'94 de la UPN", *Investigación Educativa*, revista de los talleres regionales de investigación educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Región Centro Norte.
Wazlawick, P. et al. (1986) *Teoría de la comunicación humana*. España: Herder.
Weick, E. (1969) *The Social Psychology of Organizing.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
Weick, K. (1976) "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly,* vol. 21, núm. 1, pp. 1-19.
Whiters, B. (2002) *The conflict management skills workshop*: *a trainer's guide*. Estados Unidos: autor.
Woods, P. (1995) *La escuela por dentro.* Madrid: Paidós/MEC.
—— (1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. México: Paidós.
Wukmir, V. (1967) *Psicología, socialización y creatividad: apuntes y reflexiones*. Argentina: Unicornio.

Poder, conflicto y colaboración
en instituciones educativas
se terminó de imprimir en diciembre de 2006
en los talleres de Ediciones de la Noche.
Guadalajara, Jalisco.
El tiraje fue de 500 ejemplares.

edicionesdelanoche@gmail.com

La inmensa mayoría de los graves problemas que aquejan a las organizaciones modernas se refieren al factor humano, en contraposición a los problemas acerca de los objetos o la tecnología de la organización; es decir, la mayor parte de los problemas que tienen las organizaciones apuntan a la interrelación constante de las personas, la que se deteriora en el conflicto. Es necesario el estudio científico del conflicto para abordarlo, desarrollarlo y sobre todo prevenirlo, para el bien de las tareas encaminadas hacia la mejora de la calidad en nuestras instituciones educativas.

Poder, conflicto y colaboración en instituciones educativas trata diversos aspectos relacionados entre sí; entre ellos destacan: antecedentes de instituciones educativas formadoras de docentes en México, el conflicto interpersonal y grupal, el poder, las actitudes humanas en el terreno de la formación y el quehacer docente, así como el importante aporte de la narrativa como método de indagación, la gobernabilidad, la institucionalización, la institución escolar y el tema del conflicto. La invitación al lector es a que agudice sus sentidos en el análisis y búsqueda de analogías entre los diversos grupos humanos en conflicto y lucha de poder, en particular en lo referente al gremio magisterial.



Centro Universitario de la Costa